

LÄHIESIMIES PALJON VARTIJANA

Yksin puurtamisesta yhdessä tekemiseen

Satu Kylmälä

Pro gradu
Syyskuu 2015
Johtamiskorkeakoulu
Korkeakouluhallinto
Ohjaaja Vuokko Kohtamäki

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto
Johtamiskorkeakoulu
Korkeakouluhallinto

SATU KYLMÄLÄ
Lähiesimies paljon vartijana
Yksin puurtamisesta yhdessä tekemiseen

Pro gradutyö 107 sivua, joista liitteitä 1 sivu
Syyskuu 2015

Työn tavoitteena oli kuvata ja lisätä ymmärrystä siitä, miten ammattikorkeakoulussa opettajien lähiesimies voi rakentaa jaettua johtajuutta vaikuttamalla keskinäisen vuorovaikutuksen kehittämiseen ja edistämiseen omalla vastualueellaan. Empiirinen tutkimus tehtiin tapaustutkimuksena yhdessä ammattikorkeakoulussa. Tutkimuksessa haastateltiin ammattikorkeakoulun keskeisiä toimijoita: koulutuspäälliköitä, opettajia ja opiskelijoita koulutusaloittain pienryhmissä. Haastattelujen teemoina olivat, miten vuorovaikutusta luodaan, tuetaan ja ylläpidetään.

Haastatteluaineistolle tehtiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jonka nähtiin parhaiten palvelevan selkeytensä ja sovellettavuutensa vuoksi tätä tutkimusta ja aineistoa. Sisällönanalyysissä aineistosta muodostui neljä yläluokkaa: fyysinen ympäristö, pedagogiset ratkaisut, viestintä ja luottamuksen rakentaminen.

Tämän tutkimuksen perusteella fyysisessä toimintaympäristössä nousivat merkitykselliseksi tekijöiksi tilojen fyysinen lähekkäisyys, opetustilojen kalustuksen muokkaamismahdollisuus sekä epämuodolliset kohtaamispaikat ja verkkotyöskentely. Pedagogisten ratkaisujen pohjaksi nousivat opetussuunnitelmat, jotka määrittävät opetuksen sisältöjä ja tavoitteita. Opetuksen toteuttamisessa vuorovaikutukseen vaikuttavina keskeisinä tekijöinä ovat pedagogiset ratkaisut ja erilaiset oppimisympäristöt opetusmenetelmällisine ratkaisuineen ja erityisesti ryhmätöiden tekeminen. Viestinnässä on tiedottamisella ja tiedottamisen välineillä iso merkitys. Hyvin keskeisinä tekijöinä nousivat esille myös yhteiset kokoukset ja säännölliset tapaamiset, palautteiden käsittely, opettajien välinen yhteistyö sekä ohjaus- ja kehityskeskustelut. Luottamuksen rakentumisen elementteinä koettiin sitoutuminen, yhteiset kokemukset ja niiden jakaminen, aito läsnäolo ja kuuntelu eri tilanteissa sekä palautteen käsittely ja opettajien keskinäinen vuorovaikutus.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että ammattikorkeakoulun lähiesimies voi vaikuttaa keskinäisen vuorovaikutuksen kehittämiseen ja edistämiseen huomioiden toiminnassaan jaetun johtajuuden kontekstuaalisuuden. Se rakentuu fyysisestä, toiminnallisesta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta sekä taloudellisesta ympäristöistä. Jaetun johtajuuden onnistumisen edellytys on opiskelijoiden, opettajien ja lähiesimiehen välinen luottamus, joka rakentaa sillan vuorovaikutukselle.

Asiasanat: jaettu johtajuus, vuorovaikutus, toimintaympäristö, ammattikorkeakoulu

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	Taustaa tutkielmalle	1
1.2	Tutkielman tavoite ja raportin rakenne	4
2	KATSAUS AMMATTIKORKEAKOULUJEN TOIMINTAAN JA JOHTAJUUTEEN	6
2.1	Ammattikorkeakoulutyön maisema	6
2.2	Johtaminen ammattikorkeakouluissa tutkimusten valossa	10
2.3	Vuorovaikutuksen foorumit ammattikorkeakouluissa	17
2.4	Perusteita opettajien lähiesimiestoiminnan kehittämiseen	21
3	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	23
3.1	Johtajuus sosiaalisena toimintana	25
3.1.1	Transformationaalinen johtajuus	28
3.1.2	Jaettu johtajuus	30
3.2	Vuorovaikutuksen edistäminen ja kehittäminen	36
3.2.1	Luottamuksen rakentaminen	37
3.2.2	Vuorovaikutuksen foorumit	41
3.3	Vuorovaikutuksen edistäminen ja kehittäminen	48
4	TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN	51
4.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimusmenetelmän valinta	51
4.2	Tutkimuksen suorittaminen	53
4.3	Aineiston analyysi	58
4.4	Aineiston luotettavuus ja siirrettävyys	61
5	TUTKIMUSTULOKSET	64
5.1	Fyysinen ympäristö	64
5.2	Pedagogiset ratkaisut	68
5.3	Viestintä	74
5.4	Luottamuksen rakentaminen	81
6	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	87
	LÄHTEET	98
	LIITTEET	107
	Liite 1. Haastattelun tueksi	107

1 JOHDANTO

1.1 Taustaa tutkielmalle

Työn tavoitteena on kuvata ja lisätä ymmärrystä siitä, miten opettajien lähiesimies voi vaikuttaa keskinäisen vuorovaikutuksen kehittämiseen ja edistämiseen omalla vastuualueellaan ammattikorkeakoulussa. Empiirinen tutkimus tehtiin tapaustutkimuksena yhdessä ammattikorkeakoulussa. Kokonaiskuvan saamiseksi on tarkasteltava toimintakenttää sekä opettajan että esimiehen näkökulmista. Korkeakoulujen toimintaympäristö on suuressa muutoksessa ja tämä edellyttää myös korkeakoulujen toimijoilta joustavuutta ja ajassa elämistä. Ammattikorkeakoululaki (932/2014) määrittelee ammattikorkeakoulujen tehtäviksi korkeakouluopetuksen, työelämän ja aluekehityksen tukemisen sekä soveltavan tutkimus- ja kehitystyön. Nämä rakentavat pohjan sekä opettajien että heidän esimiestensä osaamiselle ja toiminnalle.

Vuoren (2011, 192) mielestä suomalaiset ammattikorkeakoulut tarjoavat hyvin mielenkiintoisen ympäristön korkeakoulujohtamisen tutkimukselle korkeakouluidentiteettityön ja managerialismin vaikutusten arvioinnin vuoksi. Mäki & Saranpää (2010, 7) toteavat oman tutkimuksensa pohjalta, että johtamistoiminnassa ammattikorkeakouluissa on yhteisöllisyyden ja osallisuuden vahvistamiseksi toiminnan painopiste siirrettävä käytäntö- ja lähityöyhteisöihin, jotka toimivat asiakasrajapinnoissa opiskelijoiden ja muun työelämän kanssa.

Johtajuustutkimus on 2000-luvulla siirtymässä johtajakeskeisestä ajattelusta kohti suhdekeskeistä ajattelua ja kokemuksellisuutta, kokonaisvaltaisuutta, symbolisuutta ja merkityksen antoa. Nähdään, että johtajuus ei ole objektiivisesti havainnoitavissa oleva kohde, vaan rakentuu subjektiivisesti kehollisen ja kokemuksellisen vuorovaikutuksen kautta. Oleellisempaa kuin johtajan "todellinen" persoonallisuus ja käyttäytyminen ovat, on se, millaiseksi työyhteisön jäsenet nämä kokevat. Monenlaiset asiat, tapahtumat ja ihmisten kokemusten keskinäiset riippuvuudet rakentavat johtajuutta ja organisaatioita inhimillisiksi konstruktioiksi. Kyseessä on monensuuntainen prosessi, missä johtajuutta rakennetaan kollektiivisesti sosiaalisessa prosessissa ja näin saadaan asioita liikkeelle ja

tapahtumaan. Mielenkiinto kohdistuu siihen, mitä tapahtuu ihmisten välisissä suhteissa; kielessä, viestinnässä, asioissa, fyysisissä tai mentaalisissa tiloissa ja tapahtumissa. Johtaminen toteutuu suhteissa, jolloin sitä pitää tarkastella suhteissa tapahtuvina toimintoina. Se ei ole yksilöiden ominaisuuksia, tekoja, tuotoksia, saavutuksia tai vaikutuksia. Johtamisen taito on toimintaprosessien tunnistaminen ja ihmisten välisten prosessien ymmärtäminen. (Ropo 2011, 192, 203- 205; Grint 2005, 19-32; Ropo et al. 2005, 100.)

Scheinin (2004, 29) mukaan asiakasrajapinnassa toimivien ammattikorkeakoulun opettajien käyttäytymistä, tapoja, ajattelumalleja ja työhön liittyviä arvoja ohjailevat organisaatiokulttuuriset ja vahvasti oman työyhteisön kulttuuriset tekijät. Schoen ja Teddlie (2008) mallintavat koulukulttuuria neljästä näkökulmasta: ammatillinen orientaatio, organisationaalinen rakenne, oppimisympäristöjen laatu ja opiskelijakeskeisyys. Mäki (2012) on lisännyt listaan ammattikorkeakoulujen osalle työelämän toimijat organisaatioineen ja kulttuureineen. Opettajan työ koostuu hyvin eri tasoista tehtävistä ja se on monitahoista muuttuvine oppimis- ja toimintaympäristöineen. Yhteistyökumppaneina ovat kollegojen ja opiskelijoiden lisäksi elinkeinoelämä, julkinen sektori ja tutkimuslaitosten toimijat. Haasteena on löytää oppimisen muotoja, jotka edistävät työelämälähtöisyyttä sekä kehittävät opettajien teoreettiskäytännöllistä ja verkostomaista osaamista. Ammattikorkeakouluopettajan asiantuntijuus näyttäytyy yksilöllisenä tiedonhankintana, osallistavana toimintana sekä tiedonluomisena. (Mäki 2012, 23, 39, 40.)

Oppilaitosten kulttuurit ovat perinteisesti muotoutuneet autoritaarisuuden, määräysten tottelemisen ja opettajan alistuneisuuden pohjalle ja yhteistyö sekä kehittäminen eivät ole olleet keskeisiä elementtejä. Tavoitteisiin ja työskentelyyn liittyviä arvoja tarkastellaan tänä päivänä uudestaan ja muutokset kohdistuvat opettajan ja esimiesten välisiin roolituksiin. (Sergiovanni 1991, 324.) Omassa tehtävässäni olen monialaisessa ammattikorkeakoulussamme havainnut, että tämä asia on edelleen jonkin verran näin kahdenkymmenenkin vuoden jälkeen. Arvojen ja sitä kautta toiminnan muuttuminen on hidasta. Päätösvaltaa on hajautettu ja koulukohtainen johtaminen vaatii entistä sitoutuneempaa otetta ja näin ollen valvontaan perustuva organisaatiokulttuuri on tiensä päässä (Mahla-

mäki-Kultanen 1998, 37). Koko työympäristöä hahmottaa ja muokkaa organisaatiokulttuuri, joka näyttäytyy ulospäin johtamistekoina ja -kulttuurina. Organisaation visio, imago ja strategiat luomisineen, käyttöineen ja uudistamisineen muokkaavat, ohjeistavat ja ohjaavat organisaatiokulttuuria. (Mäki & Saranpää 2010, 15.) Tutkimuksen mukaan parhaissa korkeakouluissa Unkarissa johtajat vaikuttavat vähemmän organisaation toimintaan suoralla ohjeistuksella kuin luomalla ympäristön, jossa yhteisön jäsenet näkevät luonnolliseksi toimia yhteisten sääntöjen ja arvojen mukaisesti. Johtamisen ja organisaatiokulttuurin kehittäminen ovat avaintekijöitä rakennettaessa menestyvää korkeakoulua. Johtajien pitäisi ymmärtää korkeakoulun joka tason looginen toimintakehys sekä järjestelmien että korkeakoulun ja yksilön tasolla. Heidän pitäisi kyetä kehittämään lakisääteisten ja kulttuuristen vaatimusten mukaisesti strategian ja tavoitteiden asettamisen avulla toimintaa kansallisessa ja kansainvälisessä toimintaympäristössä. Ammattimainen johtaminen on tulossa välttämättömäksi elementiksi korkeakoulutuksen uudistamisessa. Johtajien on yksilöinä kehitettävä sekä hallinnollisia että asia- ja henkilöstöjohtamiseen liittyviä taitojaan. (Halasz & Pausits, 2011, 2, 4-6.)

Organisaatio tavallaan luodaan joka hetki eri henkilöiden välisissä vuorovaikutustilanteissa. Työn merkitys syntyy arjen vuoropuheluissa. Ihmisten johtamisessa johdetaan merkityksiä ja annetaan tilaa vuoropuhelulle ja ihmisten arvokkuutta korostavalle kulttuurille. Vuorovaikutuksessa koordinoidaan asioille annettuja merkityksiä, niin että vastuullinen ja arvostava toiminta on mahdollista eri tilanteissa. (Onnismaa & Kiander 2012, 46.) Ihmisten johtamisessa on näin ollen keskeistä johdettavien kanssa vuorovaikutuksessa tapahtuva merkitysten rakentaminen ja todellisuuskäsityksiin vaikuttaminen (Auvinen & Lämsä 2010, 84). Organisaatio nähdään elävänä yhteisönä, jossa jäsenten väliset suhteet lomittuvat vuorovaikutuksen verkoiksi. Hyvä johtaja ymmärtää moniäänisyyttä ja johtaa dialogeja. Johtaminen on eri tasoilla esiintyvä jaettu tai hajautettu ilmiö. Se on riippuvainen sosiaalisista vuorovaikutusprosesseista ja -verkkojen vaikutuksista. (Ropo et al. 2005, 18, 19, 158.) Rouhiainen-Neunhäuserin (2009) mukaan johtamisviestinnässä tutkitaan johtajan ja johdettavan välistä ajankohtaista vuorovaikutusta, mutta johtamisen tutkimuksissa ja teoreettisissa näkökulmissa

johtajan ja johdettavan välinen perustasoinen vuorovaikutus jää hyvin vähälle huomiolle (emt. 2009, 30).

Nopeasti muuttuvissa ja monimutkaisissa olosuhteissa on organisaatioiden todettu menestyvän paremmin, jos ihmiset keskusteleval paljon keskenään (Juuti 2010, 17). Kompleksinen ja moniulotteinen työ tarvitsee osallisuutta ja neuvottelukulttuuria ammattikorkeakouluihin, oppimista ja nöyryyttä sekä työtä ja konkreettisia valintoja (Mäki & Saranpää 2010, 102).

1.2 Tutkielman tavoite ja raportin rakenne

Tutkimuksen tavoitteeseen kuvata ja lisätä ymmärrystä siitä, miten opettajien lähiesimies voi vaikuttaa keskinäisen vuorovaikutuksen kehittämiseen ja edistämiseen, pyritään löytämään vastaus tutkimuskysymyksellä ”Miten jaettua johtajuutta voidaan koulutuksen sisällä edistää ja kehittää vuorovaikutuksella?” Tutkimusten mukaan tehokkain johtaminen korkeakouluissa on transformationaalista jaettua johtajuutta. Transformationaalisessa johtamisessa on vuorovaikutuksella iso merkitys. Jaettu johtajuus on vastakohta yksilöön kohdentuville teorioille. (kts. Nikander 2003; Bryman 2007; Savonmäki 2007; Lahtinen 2009; Rouhiainen-Neunhäuser 2009; Mäki & Saranpää 2010; Vuori 2011; Leppänen & Rauhala 2012 ja Halasz & Pausits 2011.)

Ammattikorkeakoulun johtamista kuvaa tänä päivänä moninaisten vaatimusten toimintaympäristö ja tulevaisuudessa vaaditaan entistä enemmän johtamisprosessiin liittyviä taitoja. Aluksi työssä kuvataan ammattikorkeakoulua toimintaympäristönä ja sen jälkeen seuraavassa luvussa tarkastellaan yleisesti johtajuutta ja jatketaan transformationaalisen johtajuuden ja jaetun johtajuuden tarkemmalla tarkastelulla. Transformationaalinen johtaminen on aina kontekstissa tapahtuvaa ja tästä syystä toimintaympäristö ja siinä tapahtuvat muutokset taustoittavat kouluissa tapahtuvaa esimiestyötä ja johtamista. Transformationaalinen ja jaettu johtajuus rakentuvat sosiaaliselle vuorovaikutukselle ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja siksi työssä käsitellään myös vuorovaikutuksen edistämiseen vaikuttavia tekijöitä. Metodologisena lähtökohtana työlle kuvataan laadullista tutkimusta ja haastattelua. Työssä käytetään esimies-käsitettä, kun tar-

koitetaan opettajien esimiehiä ja yleisesti johtajuutta tarkasteltaessa käsitettä johtaja. Työssä ei tarkastella leadership- tai management-käsitteitä toisistaan erillisinä käsitteinä. Molempia tarvitaan, jotta voidaan johtamisessa onnistua kehittyvässä ja monimutkaisessa ympäristössä. Painotus asioihin on eri tilanteissa erilaista riippuen mm. tilanteen monimutkaisuudesta. (Kotter 1998, 38-41.)

2 KATSAUS AMMATTIKORKEAKOULUJEN TOIMINTAAN JA JOHTAJUUTEEN

2.1 Ammattikorkeakoulutyön maisema

Mosaiikkimaisissa työympäristöissä ammattikorkeakoulun opettajalta vaaditaan yhteisöllistä osaamista, tiedon jakamista, oman osaamisen suhteuttamista muiden asiantuntijoiden osaamiseen sekä näiden pohjalta yhteisen uuden osaamisen työstämistä. Eri työkulttuuritaustaisten asiantuntijoiden ymmärtäminen edellyttää yhteisen kielen löytämistä ja erilaisten toimintatapojen hiomista. Opettajien intressit ovat enemmän opetus- ja ohjaustyössä kuin oman työyhteisön kehittämisessä ja toiminnan yhteyttä oppimistuotteiden ja palvelutehtävän toteuttamisen välillä ei nähdä. (Mäki & Saranpää 2010, 64; Mäki 2012, 63.) Ammattikorkeakouluissa yleisimmin vallitseva konstruktivistinen oppimisnäkemys luo opettajan tavoitteeksi opiskelijoiden ajattelun, asiantuntijuuden ja oppimaan oppimisen taitojen vahvistamisen. Opiskelijalla on vastuu oppimisesta, mutta opettaja luo oppimista tukevia tilanteita, olosuhteita ja ympäristöjä. (Auvinen 2004, 47.)

Ammattikorkeakoululaissa määritellään ammattikorkeakoulujen tehtävät ja säädetään myös yhteistyöstä toimintaympäristön kanssa (Ammattikorkeakoululaki, 932/2014, 4§, 6§). Asetus ammattikorkeakouluista (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2003/352, 24§) määrittelee päätoimisen opettajan tehtäviksi opetus- ja ohjaustyönsä sekä niihin liittyvien muiden tehtäviensä ohella kehittää alansa opetusta ottaen huomioon työelämän kehitys sekä osallistua opetussuunnitelmien laatimiseen ja opiskelijavalinnan hoitamiseen. Lisäksi hänen on hoidettava tutkimus- ja kehittämistyöhön liittyviä tehtäviä ammattikorkeakoulun määräyksen mukaisesti, osallistuttava ammattikorkeakoulun määräämään ammattitaitoa ylläpitävään ja kehittävään koulutukseen sekä perehdyttävä työelämään ja hoidettava ammattikorkeakoulun hallintoelinten jäsenyydestä aiheutuvat ja muut hänelle kuuluvat tai määrätyt tehtävät. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2003/352, 24§.) Näiden tehtävien myötä ammattikorkeakouluopettajan moninainen rooli koostuu pedagogin, tutkivan ja kehittävän asiantuntijan sekä alueellisen vaikuttajan toimista (Mäki 2012, 11).

Ammattikorkeakoulujärjestelmällä on perustamisestaan lähtien ollut sekä koulutuspoliittisia että aluepoliittisia tavoitteita. Näiden tavoitteiden välillä on ollut koko ajan jännitettä. (Salminen & Ylä-Anttila 2010, 10.)

Hallitus esitti eduskunnalle hyväksyttäväksi uusittua ammattikorkeakoululakia, jossa lainsäädäntöä ehdotettiin muutettavaksi vauhdittamaan ammattikorkeakoulujen rakenteellista uudistamista sekä toiminnan laadun ja vaikuttavuuden parantamista. Selvityshenkilöiden mukaisesti ammattikorkeakoulusektoria tulisi uudistaa siten, että uudistuksilla tuetaan ammattikorkeakoulujen perustehtäviä. Ammattikorkeakoulujärjestelmän ohjauksella ja rahoituksella tulisi nykyistä paremmin tukea koulutuksen ja tutkimus- ja kehitystoiminnan laadun kehittämistä. Yhteiskunnan, talouden ja työelämän nopeat muutokset edellyttävät saman aikaisesti ammattikorkeakouluilta joustavuutta ja uudistumiskykyä. (HE 9/2013 vp 1, 12, 2013 ; Salminen & Ylä-Anttila 2010, 17.) Uusittu ammattikorkeakoululaki hyväksyttiin 14.11.2014 ja astui voimaan 1.1.2015 (Ammattikorkeakoululaki 2014).

Ammattikorkeakoulujen rahoitus on vähentynyt siten, että mm. vuosina 2012-2015 jäi jo saamatta yhteensä 344,4 M euroa ja vuodesta 2015 lähtien rahoituksen taso on lähes 200 M euroa pienempi kuin nyt (Ilmavirta et al. 2013, 32). Rahoitukseen vaikuttavat myös ammattikorkeakoulujen erityisongelmat: korkeahko keskeyttämisaste ja koulutusaloittain melko voimakkaasti vaihteleva opintojen läpäisy aika (Salminen & Ylä-Anttila 2010, 26). Auvinen (2004, 344) toteaa, että opettajan työn kannalta tärkeimpiä yhteiskunnallisia muutoksia oli ammattikorkeakoulujen ensimmäisen kymmenen toimintavuoden aikana kansainvälistyminen, tietoyhteiskuntakehitys ja maamme taloudellisen tilanteen vaihtelut, mutta kokemuksen mukaan seuraaviakin kymmeniä vuosia ovat siivittäneet ja haastaneet edelleen täsmälleen samat asiat.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry suosittelee, että tutkintoon johtavan koulutuksen rakenteita tulisi kehittää joustaviksi, työelämäläheisiksi ja opiskelijan valinnanmahdollisuuksia lisääviksi. Kehittämistä pitää tehdä yhteistyössä sidosryhmien kanssa ja tätä kautta huomioida myös tutkimus- ja kehitystoiminta. Uusilla rakenteilla mahdollistetaan joustavampi mahdollisuus toteuttaa

työelämäläheistä ja työelämälähtöistä tutkimus- ja kehitystoimintaa tukevaa pedagogiikkaa. (HE 9/2013 vp, 13, 2013.) Korkeakoulujen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen kohdistuu suuria odotuksia, koska niiden asema on merkittävä globaalissa taloudessa osaamisen ja innovaatioiden tuottajina sekä tämän myötä taloudellisen menestyksen, sosiaalisen kehityksen ja hyvinvoinnin edistäjinä. Hallituksen ohjelmassa (2011) on kirjattu kansallista kilpailukykyä kohottavat kehittämistoimet keskeisiksi ja Suomen tavoite on olla v. 2020 maailman kilpailukykyisin kansakunta. (Ilmavirta, V., Salminen, H., Ikävalko, M., Kaisto, H., Myllykangas, P., Pekkarinen, E., Seppälä, H. ja Apajalahti, T. 2013, 1, 34.)

Korkeakoulukulttuurien kehittämisellä, mm. tiedontuotantoon ja innovaatioiden syntyyn tähtäävällä yrittäjämäisellä asenteella ja yhteistyökulttuurin rakentamisella toimijoiden välille pystytään edistämään korkeakoulujen toiminnan tuloksellisuutta. Kehittämiskohteina nähdään myös yhteiskunnallisen vaikuttavuuden ja vuorovaikutuksen tehtävän jakamista korkeakoulun sisällä, opettajien ja opiskelijoiden sitouttamista kehittämis- ja innovaatiotoimintaan sekä opettajien työotteen muuttamista edistämään innovaatiotoimintaa ja yrittäjyyttä. Korkeakoulut ylläpitävät eri alojen välistä keskustelua ja täten rakentavat innovaatiotoiminnan tarvitsemaa potentiaalia, uusien yhdistelmien syntymistä ja uusien mahdollisuuksien hyödyntämistä. Innovaatiotoiminnan kehittäminen tarvitsee otollisen toimintakulttuurin ja arvopohjan. Korkeakoulujen on kyettävä näkemään ja etsimään mahdollisuuksia nykyisten toimintatapojen ja resurssien yli. Korkeakouluilla on vielä paljon tehtävää kehittäessään omia toimintojaan yrittäjämäisiksi ja yrittäjyyttä tukeviksi. (Ilmavirta et al. 2013, 13, 36, 53.) Auvinen (2004, 110) kuvaa hyvin ammattikorkeakoulujen roolia siten, että *"ammattikorkeakoulut ovat teoreettisia ja tieteellisiä suhteessa toisen asteen ammatilliseen koulutukseen, mutta käytännönläheisiä ja tekemiseen keskittyviä suhteessa yliopistoihin."* Ammattikorkeakouluopettajalta vaaditaan tulosvastuuta, riskinottoa, mahdollisuuksien näkemistä ja rohkeutta kokeilla uutta, epävarmuuden sietämistä, avoimuutta, joustavuutta, ennakkoluulottomuutta, yhteistyötaitoja, verkostoitumista ja itseohjautuvuutta kuten yrittäjiltäkin (Auvinen 2004, 355).

Korkeakoulujen yhteiskunnallisen ja alueellisen vaikuttavuuden arvioinnissa suositeltiin tiede- ja ammattikorkeakoulujen, elinkeinoelämän, julkisten toimijoi-

den ja toisen asteen oppilaitosten entistä kiinteämpää yhteistyötä. Korkeakoulujen on oltava aktiivisesti laatimassa ja toteuttamassa kansallisia ja alueellisia elinkeinostrategioita. Niiden on edistettävä uuden liiketoiminnan syntyä ja kehitettävä yrittäjyyden toimintamalleja. Koulutuksen sisältöjen suunnittelussa ja toteutuksessa on huomioitava entistä paremmin työelämän näkökulma ja työskenneltävä aktiivisesti siirtääkseen maailmalta huippuosaamista elinkeinoelämään. Työelämäjaksot ja vuorovaikutteisuus työ- ja elinkeinoelämän kanssa pitäisi olla luonteva osa henkilöstön elinikäistä oppimista ja opiskelijat pitäisi saada aktiiviseen yhteistyöhön em. tahojen kanssa ensimmäisistä opiskeluvuosistaan lähtien. (Ilmavirta et al. 2013, 110-114.)

Nuorten tutkintoon johtava koulutustarjonta tulee vähentymään ja erilaiset joustavat aikuiskoulutusmuodot korostuvat. Ammattikorkeakouluilla on keskeinen rooli työelämän kehittämisessä. Osa työelämän kehittämistä on työelämän ohessa suoritettava osaamisen päivittäminen ja uudistaminen eripituisilla koulutuksilla. (HE 9/2013 vp 1, 17, 2013.) Toisaalta nähdään, että korkeakoulujen opettajilla ja muilla asiantuntijoilla pitäisi olla pakollinen työelämäjakso säännöllisesti esim. neljän vuoden välein kehittämään heidän työelämäosaamistaan. Samalla voitaisiin tarjota yritysten henkilöstölle opetus- ja tutkimustehtäviä korkeakouluihin muutamien kuukausien pituisiksi jaksoiksi. Tavoitteena olisi luoda perusta korkeakoulujen, yritysten ja julkisen sektorin aidolle kumppanuudelle ja jatkuvalle aktiiviselle operatiivisen tason toiminnalle. Opiskelijat pitää saada myös aktiiviseen yhteistyöhön mukaan heti ensimmäisestä opiskeluvuodestaan lähtien. Tämä asettaa opettajille paineita entistä aktiivisempaan toimintaan ja toisaalta myös yrityksille vaateita toimintatapojen uudistamisesta. Alueen kilpailukykyyn pystytään vaikuttamaan myös sillä, että kansainväliset opiskelijat ja heidän osaamisensa hyödynnetään järjestelmällisemmin alueen yrityksissä. (Ilmavirta et al. 2013, 66, 67, 71.)

Ammattikorkeakoulujen toimintaympäristössä tapahtuvat muutokset, ovat ne sitten rakenteellisia, aluekehittämiseen tai rahoituspohjaan liittyviä muutoksia, vaikuttavat vahvasti opettajan työhön. Em. seikat yhdessä vahvan digitalisoinnin ja sosiaalisen median lisääntymisen myötä ovat herättäneet ammattikorkeakouluissa keskustelun uudistuvasta opettajuudesta. Tämä vaatii asianomai-

silta käsitteen määrittelyä ja keskustelua sekä esimiehen vahvaa tukea ja myös uudistuvaa johtajuutta.

Perinteinen akateeminen johtaminen on koostunut opiskelijoiden osaamisen kehittämisestä, opetussuunnitelmatyöstä, toteutussuunnittelusta, opetusstrategioista, uusista teknologioista, akateemisesta ohjaamisesta, koulutusohjelman kehittämisestä ja moninaisista muista tehtävistä. Nykyisin nämä tehtävät ovat saamassa rinnalleen strategisen suunnittelun, rahoituksen ja koko budjetin miettimisen, henkilöstön suoriutumisen seuraamisen ja heidän osaamisensa kehittämisen. Johtamisen on kehityttävä yksilöjohtajan toiminnasta kohti koko organisaatiotason johtajuutta sekä organisaation sisällä että ulospäin. (Halasz & Pausits, 2011, 7, 8.)

2.2 Johtaminen ammattikorkeakouluissa tutkimusten valossa

Seuraavaksi tarkastellaan johtamisen tilaa ammattikorkeakouluissa seitsemän johtamisesta vuosina 2007-2013 tehdyn tutkimuksen valossa. Tutkimukset on rajattu tälle aikajaksolle, koska ammattikorkeakoulukentässä on tapahtunut paljon uudistavia muutoksia viimeisen kymmenen vuoden aikana. Rakenteelliset uudistukset, rahoituspohjan muuttuminen, aluekehittämisen ja yritysysteistyön tiivistäminen, uudistuva opettajuus ym. aktiivisesti esillä olevat asiat vaativat huomion kohdentamista johtamiseen ja vuorovaikutuksen lisäämiseen. Työssä referoidut tutkimukset liittyvätkin ammattikorkeakoulujen vuorovaikutusfoorumeihin ja johtamiseen.

Johtamisen pedagogiikkaa voidaan tarkastella neljästä eri näkökulmasta. Ohjaamisosaaminen näyttäytyy mahdollistavana johtamisena, toiminnan tukemisena ja osallisuuden johtamisena. Tulkitsemisosaamisella tarkoitetaan tavoitteiden ja toimintatapojen ymmärtämistä omana toimintanaan. Ymmärtäminen näkyy myös aina teoissa. Arviointiosaamisessa mitataan ja tulkitaan tuloksia monista eri näkökulmista. Kehittämisosaamisessa toteutetaan uusia tavoitteita ja toimintatapoja edellä mainittujen tulosten pohjalta. Käytännön työssä em. näkökulmat sekoittuvat toisiinsa ja tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia johtamistoiminnan tarkastelemiseen. Ohjaamista, tulkitsemista, arvioimista ja kehittämistä

tukevien rakenteiden ja prosessienkin on oltava kunnossa, jotta voidaan jäsentää toimintoketjuja ajassa ja organisoida paikkoja. (Mäki & Saranpää 2010, 23-24, 26.)

Yhteistyön toteutumiseen vaikuttavat työn organisointi, resursointi, tuki ja johtaminen. Ammattikorkeakoulukulttuurin kehittyminen kohti yhteisöllisyyttä edellyttää osallistavaa johtamista. Esimiehen on kyettävä antamaan tukea ja tilaa opettajan omille ratkaisuille, mutta siten, että kulttuuri ei muutu ihannoimaan individualismia. Opettajalla on vastuu työnsä kehittämisestä ja näin ollen autonomian tulkinta sekä individualistisesta että yhteisöllisestä näkökulmasta ovat tärkeitä tekijöitä. Esimiehen on tunnistettava, milloin sosiaalinen riippuvuus on vahvuutena ja yhteistyöstä voidaan oppia ja milloin taas se on rasitteena ja ajaa yhteistyöstä vieraantumiseen. Yhteistyössä on löydettävä tasapaino integraation ja differentaation välillä sekä vältettävä fragmentaatiota. (Savonmäki 2007, 156, 173-174.)

MOPE-tutkimusraportin mukaisesti lehtoreista 54 % oli vahvasti eri mieltä tai eri mieltä siitä, että ammattikorkeakoulun johtaminen tukee työtä ja sen kehittämistä. 38 % oli vahvasti eri mieltä tai eri mieltä siitä, että jaettu johtajuus toteutuu ammattikorkeakouluissa. Jaetun johtajuuden kokemusta lisäsivät vakinainen työsuhte, työkokemus ja ikä. Yliopettajat ja lehtorit kokivat pystyvänsä vaikuttamaan työaika-suunnitelmaansa. Työn suunnittelu painottui itsenäiseen työskentelyyn, mutta yli puolet suunnitteli työtään yhdessä opiskelijoiden kanssa ja samoin työelämän edustajien kanssa, yli kolmannes suunnitteli työtään myös yhdessä ulkopuolisten sidosryhmien kanssa. 52 % vastaajista kertoi työn onnistumisen edellytykseksi osaamisen jakamisen kollegoiden kanssa, reilu kolmannes yhteistyön sidosryhmien ja työelämän kanssa. Yli puolet vastaajista olivat tyytyväisiä työtehtävistä saatuun korvaukseen, käytössä olevaan resurssiin, tehtävistä sopimiseen esimiehen kanssa, osaamisen kehittämiseen työajalla ja mahdollisuuksiin itse joustaa työn tekemisen tavoissa. (Vanhanen-Nuutinen et al. 2013, 23-31, 33-36.)

Ammattikorkeakoulujen johtamistoiminnan käytännöt näyttäytyvät palaveripainotteisena johtamisena, tehtäväksi antamisena ilman ohjaamista ja ristiriitais-

sa odotuksissa johtamisena. Johtamistoiminta ilmenee puheen kautta tapahtuvana innovatiivisena ja kehittävänä retoriikkana. Keskustelulta puuttuu konkreettiset, tiedostetut tavoitteet ja sen tuloksia ei koota päätöksiksi. Johtajuudessa olisi siirryttävä toimintaan, joka koskettaa kaikkia organisaation toimijoita. Koulutusorganisaatioon tarvittaisiin tulkintafoorumeja avaamaan työtä ohjaavia strategioita, ismejä, toimintamalleja ja -tapoja. Toiminta ja sitä ohjaavat tavoitteet eivät ohjaa johtamistoimintaa, vaan sen roolit jakautuvat pääosion positioiden mukaan. Lähiesimiehistä osa tavoittelee jaettua johtajuutta, mutta johtaminen mielletään pääsääntöisesti tehtävään asetettujen johtajien tehtäväksi. Lähiesimiesten toiminta ristipaineessa ylemmän johdon ja henkilöstön välillä näyttäytyy neuvottomuutena johtamistehoissa. (Mäki & Saranpää 2010, 4-5.)

Opettajien kriittiset kokemukset johtamisesta ajanhallinnan ja työaikasuunnitelmaprosessin suhteen tiivistyivät esimiehen epärealistiseen ja puutteelliseen kuvaan ammattikorkeakoulutyöstä, ylhäältä alaspäin johtamiseen, epämääräiseen esimiestoimintaan, työaikasuunnitelmajärjestelmän epätasa-arvoiseen toteutukseen ja johtamisen epätasa-arvoisuuteen. Esimies ei tunne arjen haasteita ja opettajan työkenttää, työn vaativuutta ja kuormitusta. Töitä ei jaettu osaamisalueiden, koulutuksen tai työkokemuksen perusteella. Asioita ei käsitelty yhdessä neuvotellen. Työaikasuunnittelu koettiin saneluna, johon ei kuulunut neuvottelua asiasta. Johtamistoiminta nähtiin epäoikeudenmukaisena, suosikkijärjestelmänä, eriarvoisena kohteluna. Asioiden käsittelemättömyys voi johtua Mäki & Saranpään (2010) mukaan osaamattomasta johtamisesta ja/tai esimiesten kyvyttömyydestä itse hallita ammattikorkeakoulutyön suunnittelua tai perinteestä, jossa koetaan, että tietyt asiat kuuluvatkin esimiehille ratkaistaviksi. (Mäki & Saranpää 2010, 90; Vanhanen-Nuutinen et al. 2013, 71-72.)

Asiantuntijatyössä keskeinen jaksamista tukeva tekijä on työn mielekkyys. Sen mahdollistavat johtamisen läpinäkyvyys, osaamisen tukeminen ja arvostaminen sukupuoleen katsomatta, työn vaativuuden huomioiva palkka ja positiivinen palaute onnistumisista. Johtajat ja päälliköt eivät tunne riittävästi asiantuntijoiden osaamisista, joka pitäisi olla johtamisen lähtökohtana. Keskeisenä osaamisen johtamisen välineenä toimii kehityskeskustelu, mutta tätä ei välttämättä hyödynnetä työtehtävien suunnittelussa ja jakamisessa. Liike-elämästä poimittu tulos-

johtaminen mittaamisineen ei tee näkyväksi niitä epäkohtia, jotka tutkimuksessa nousivat esille. Epäiltiin, mitataanko oikeita asioita. Lehtorit odottivat henkilökohtaista, ohjaavaa johtamisotetta sekä inhimillistä johtamiskulttuuria ja esimiesten valinnoissa toivottiin huomioitavan johtamistaidot. Tutkimuksen tulosten perusteella esimiehet eivät arvostaneet riittävästi perusopettajaa ja opettajien autonomiaa, ammattitaitoa ja työtä. Opettajat odottivat julkista luottamusta siihen, että he hoitavat vastuullisesti työtehtävänsä. (Vanhanen-Nuutinen et al. 2013, 108-110.) Pohjanheimon (2012, 256) mukaan Michiganin tutkijaryhmä tunnisti omassa tutkimuksessaan jaetun johtajuuden käyttäytymisen ulottuvuudeksi vuorovaikutuksen ja työn edistämisen, päämääräsuuntautuneisuuden ja henkilökohtaisen tuen.

Esimies edisti Lahtisen (2009) tutkimuksen mukaan ikääntyvän opettajan voimaantumista kannustavalla palautteella, opettajan jaksamisen ja työhyvinvoinnin edistämällä sekä opettajan ikääntymistä arvostamalla. Opettajan ammatillinen kasvu sisälsi tutkimuksen mukaan ihmisenä kasvamisen, asiantuntijuudessa kehittymisen ja vuorovaikutuksessa oppimisen. Uudistavalla johtamisella varmistetaan, että työyhteisö ja työympäristö tukevat ammatillista kasvua ja osaamista. Tutkimuksen mukaan ammatilliseen kasvuun vaikuttavia vuorovaikutustilanteita opiskelijoiden, kollegoiden, esimiesten ja käytännön työtä tekevien kanssa on ajan puutteen vuoksi liian vähän. Esimiesten kanssa ammatillista kasvua kehittävät tilanteet liittyivät tulosten mukaan kehityskeskusteluihin ja niissä saatuihin palautteisiin. Esimiehet jäivät tulosten mukaan välillä liian etäiseksi omien kiireidensä vuoksi ja heillä ei ollut aikaa ja kykyä kuunnella opettajia. Työn suunnittelussa opettajat näkivät ongelmina resurssien epätasaisen jakautumisen, opetustuntien ja suunnittelutuntien epätasapainon, opettajien liian tunnollisuuden, työn suunnittelussa iän huomioimatta jättämisen ja jatkuvan kiireen. (Lahtinen 2009, 154,157,163,164, 166.)

Vuori (2011) tutki lähiesimiesten orientaatiota muutoksen johtamiseen, koska hänen mukaansa on vähän tutkimustietoa ammattikorkeakouluopettajan ja hänen lähiesimiehensä välisestä suhteesta. Tavoitteena oli kuvata ja ymmärtää, miten ammattikorkeakouluopettajien lähiesimiehet rakentavat merkitystä omalle johtamiselleen. Ammattikorkeakouluissa on ollut erilaisia ratkaisuja siihen, kuka

toimii opettajan esimiehenä. Suuriksi kasvaneet organisaatiot ovat tuoneet tullessaan keskijohdon linjavastuut ja opettajien lähiesimiehiä kutsutaan mm. koulutusohjelmapäälliköiksi, -johtajiksi tai osastonjohtajiksi. Managerialistiset näkemykset tehokkaasta organisaatiosta näyttäytyvät mm. kilpailuina opiskelijoista, tutkimusrahoista, taloudellisen valvonnan korostumisena, keskusteluina lukukausimaksuista, huippuyksiköistä, tuloksellisuudesta ja tuloksellisuusmitta-
reista. (Vuori 2011, 192.)

Vuori (2011) valitsi oman tutkimuksensa analyysiä ohjaavaksi teoreettiseksi viitekehyyksi Bohlmanin ja Deanin kehysmallin, jossa kehyksellä viitataan johtajan kognitiiviseen orientaatioperustaan. Johtamisen painopisteitä tarkastellaan rakennekehyyksen, henkisten voimavarojen kehyyksen, poliittisen ja symbolisen kehysten kautta. Useamman kehyksen käyttö on tärkeää korkeakouluorganisaatioissa sekä muutoksen johtamisessa ja tulosten mukaan kaikkia näitä myös käytetään lähiesimiestyössä. (emt. teos, 192, 193, 196.)

Rakennekehys pakottaa lähiesimiehet kiinnittämään huomion koulun epärationaaliin toimintoihin ja löyhiin kytkentöihin. Managerialistisessa ympäristössä lähiesimiehet työskentelevät erilaisten suunnittelutyökalujen, strategiadokumenttien, tulosmittareiden, työkuormasääntöjen ja taloudellisten ohjeiden parissa, jolloin rakennekehyyksen käyttö auttaa esimiestä selviämään ja menestymään. Se myös näkyi kaipuuna saada omalle esimiestyölleen selkeästi määritellyt ja mitattavat tavoitteet sekä rationaaliset, ristiriidattomat ohjeet. Komentoketju ja asemavallan delegointi, johtamisjärjestelmä sekä vuosikello muodostavat rakennekehyykselle otollisen maaperän ja pyrkivät rationaalisten suunnitelmien avulla kytkemään omat tavoitteet tiukasti organisaation tavoitteisiin. (Vuori 2011, 196, 198, 201.)

Tarkasteltaessa organisaatiota poliittisesta kehyksestä näyttäytyy se pelikenttänä, jossa erilaiset sidosryhmät ja niiden ristikkäisetkin intressit kohtaavat. Valta ei ole sidoksissa organisatoriseen asemaan vaan sitä hankitaan liittoutumalla eri koalitioiden kanssa. Lähiesimies yrittää kuroa ylimmän johdon ja opettajien välisiä löyhiä kytkentöjä tiukemmiksi, saada viestit ymmärretyiksi, ristiriidat ratkottuiksi ja estää osapuolia erkaantumasta enempää toisistaan. Kamppailuja voi

syntyä myös opettajaryhmien välille, opettajien ja opiskelijoiden välille sekä erisidosryhmien välille. Valta vaihtelee tilanteista ja ihmisistä riippuen. (Vuori 2011, 199, 200.)

Symbolinen kehys näkyi lähiesimiehen työssä johdonmukaisina yrityksinä rakentaa merkitystä opettajan työlle, koulutukselle ja koululle. Näkökulmina ilmenivät menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Merkitystä rakennettiin yhdessä opettajien kanssa jatkuvan keskustelun ja uskallusta sekä uusia kokeiluja suosivan ja ruokkivan työilmapiirin rakentamisen kautta sekä kahdenkeskisissä että koko koulutusohjelman kanssa yhdessä. Esimies pyrkii aitouteen ja rehellisyyteen, hän ei halua olla karismaattinen visionääri tai sankari. Lähiesimiehelle on tärkeää, että ylempi johto ei anna tyhjiä ja katteettomia lupauksia tulevaisuudesta. Hän toimii termien tulkkina ja haluaa rakentaa muutoksen merkityksen yhteistyössä opettajien kanssa. Lähiesimieheltä ja organisaatiolta vaaditaan rohkeutta ja ymmärrystä tuoda keskustelussa esille organisaation samanaikaiset mutta ristikkäiset intressit ja myöntää, että niitä ei aina pystytä sovittamaan yhteen. (Vuori 2011, 201, 203.)

Henkisten voimavarojen kehys voidaan nähdä lähiesimiehen työssä ammattikorkeakoulussa esimiehen pyrkimyksenä tiivistää löyhiä kytkentöjä opettajien yhteistyöareenojen välillä. Tässä tutkimuksessa yhteistyöareenoina nähtiin opetusareena, hallinnollinen areena ja interaktiivinen areena. Esimiehen keinoja tässä työssä ovat jokaisen opettajan yksilöllinen kohtelu ja opettajien yhteistyön tavoitteellinen edistäminen. Kohtaamisissa tarvitaan luottamusta, opettajan persoonan ja työkentän tuntemusta. Henkisten voimavarojen kehys korostaakin lähiesimiehen ja opettajien yhteistä kokemusta, oppimista, yhteistä historiaa ja keskinäistä luottamusta. Opettajien työn eri areenoiden välisten kytkentöjen tiivistämisellä esimies pyrkii kohti jaettua johtajuutta. Tällaiseen ryhmän yhdessä tekemiseen, oppimiseen ja moniääniseen yhteistyökulttuuriin on kuitenkin tutkimuksen perusteella vielä pitkä matka, koska jo opettajien saaminen yhteisiin kokouksiin on osoittautunut haastavaksi. Jotta tätä henkisten voimavarojen kehystä voitaisiin käyttää, olisi tarkkaan mietittävä lähiesimiehen alaisten määrä. Tosin laaja johtamisjänne voi olla myös korkeakoulun valinta ja toimia symboli-

na sille, että muutosten edistäminen on opettajan oma asia. (Vuori 2011, 198, 199, 202.)

Lahtinen (2009) on tarkastellut tutkimuksessaan uudistavan johtamisen neljää ulottuvuutta: ihmisen yksilöllinen kohtaaminen, älyllinen stimulointi, inspiroiva motivointi ja luottamuksen rakentaminen. Yksilöllinen kohtaaminen ilmeni tulosten mukaan eri-ikäisten johtamisessa henkilökohtaisena tukena, jossa otetaan huomioon työntekijöiden henkilökohtaiset osaamiset, tarpeet ja toiveet. Älyllinen kannustaminen ja palaute ovat jaksamista ja opettajien itsensä kehittämistä edistäviä tekijöitä. Palautteen antaminen nousi tutkimuksessa yhdeksi lähiesimiehen kehitettäväksi toiminnaksi. Inspiroiva motivointi voisi koostua haastattelujen mukaan mm. siitä, että esimiehet jakaisivat enemmän vastuuta ja delegoivat tehtäviä työntekijöille siten, että tehtävät vastaisivat henkilöiden kykyjä ottaa vastuuta asioista. Työrauhan takaava työhuone ja työolosuhteet sekä luottamuksellinen, avoin, keskusteleva, myönteinen ja turvallinen työilmapiiri auttavat myös tutkimuksen mukaan työskentelyn motivoivuuteen ja yhteistyön kehittämiseen. (Lahtinen 2009, 160-162, 166, 167.)

Johtamiselta ammattikorkeakoulussa odotettiin Vanhanen-Nuutinen (2013) tutkimuksen mukaan, että se on johdonmukaista ja mahdollistaa työntekijöiden osallistumisen. Johdonmukaisuus syntyy selkeistä rakenteista, riittävästä joustavuudesta ja jaetun asiantuntijuuden tukemisesta. Työntekijöiden osallistuminen mahdollistetaan opettajien kannustamisella, yhteisellä työtehtävien suunnittelulla ja johdon sekä henkilöstön yhteistyön tavoitteellisella kehittämisellä ja molemmin suuntaisella palautteen annolla. Opettajien pitäisi olla myös osallisia korkeakoulun päätöksenteossa. Ammattikorkeakoulun hallinto nähtiin erillisenä opetustyöstä ja luottamus johtoon ja esimiestyöhön ei ollut kovin vahvaa. Henkilöstön osaamista ei hyödynnetä korkeakoulun kehittämistyössä. (emt. teos, 106.)

Kohtamäki (2013) löysi tutkimuksessaan sekä transaktionaalista tehtävä- ja tulosorientoitunutta että transformationaalista henkilöorientoitunutta johtamista ammattikorkeakouluista. Transaktionaalisessa johtamisessa opetus nähtiin merkittävämmäksi kuin tutkimus- ja kehittämistoiminta, kun taas transformatio-

naalisessa johtamisessa opetuksen ja tk-toiminnan integroinnille nähtiin paremmat kehittymismahdollisuudet. Johtamisen kehittämistä tarvitaankin, jotta pystytään paremmin vastaamaan ulkoisten sidosryhmien moninaisiin tarpeisiin ja vahvistamaan ammattikorkeakoulujen roolia innovaatiojärjestelmissä. (emt. teos, 340-342.)

Nikander (2003) on nostanut ammattikorkeakoulun johtamisen kehittämistarpeiksi palautteen antamisen, avoimuuden vaatimuksen, henkilöstön sitouttamisen, ammatin hallinnan ja työkykyisyyden. Pitää antaa kollektiivista palautetta, olla rehellinen palautteessa ja hallita spontaanin palautteen antamisen tapa. Avoimuutta voi lisätä kollektiivisissa ja henkilökohtaisissa keskusteluissa, suhteessa omiin alaisiin ja esimiehiin sekä muihin työyhteisön jäseniin sekä ottamalla vaikeita asioita esille. Henkilöstön sitouttaminen tapahtuu henkilöstön arvostamisena, menettelytapojen oikeudenmukaisuutena ja muutosvastarinnan vähentämisenä. Ammatin hallinta näkyy imagon luomisena, valtana ja vastuuna, ajan käytön hallintana ja ohjauksen sekä seurannan tarpeena. Työkykyä ylläpidetään huolehtimalla henkilöstöstä ja omista voimavaroista. (emt. teos, 159, 265.)

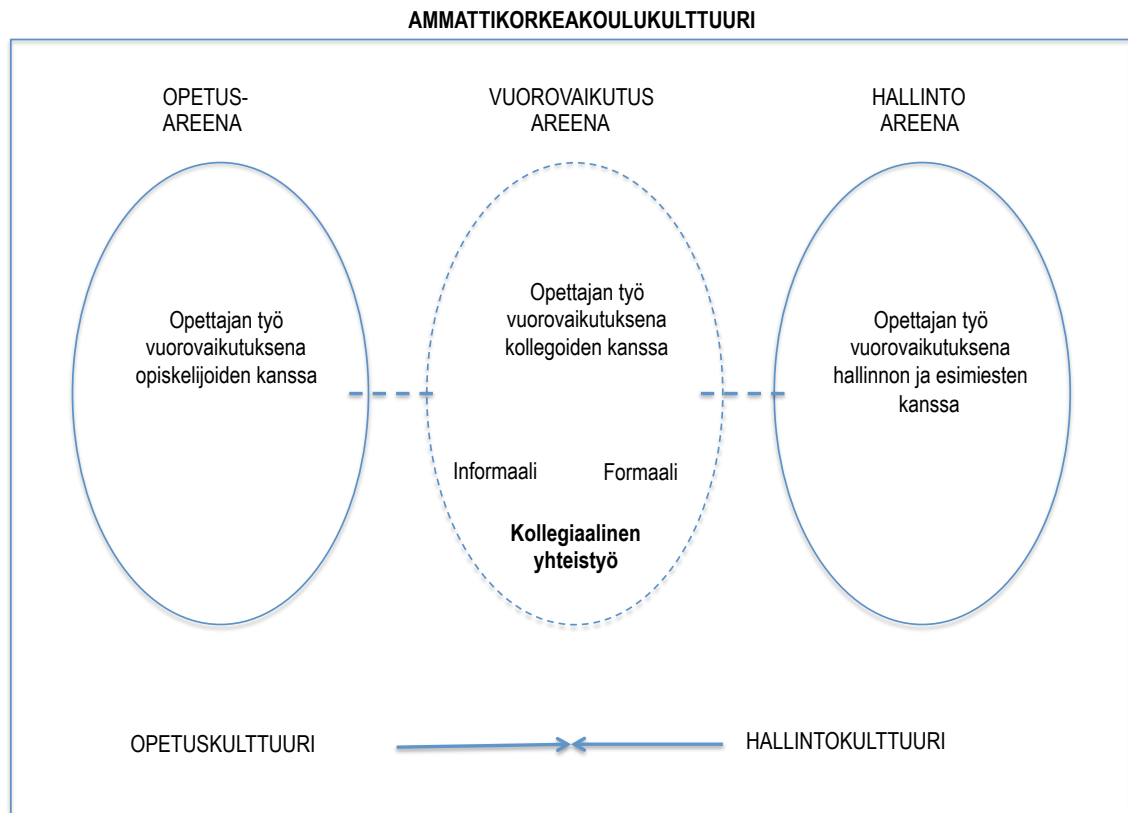
2.3 Vuorovaikutuksen foorumit ammattikorkeakouluissa

Ammattikorkeakouluissa työkuultuuri muodostuu organisaation sisäisistä elementeistä, joita ovat esim. koulutusalaakohtaiset jaot, alueelliset toiminnalliset yksiköt, erilaiset opinnäytetyökuultuurit, erilaiset johtamiskulttuurit sekä erilaiset ammatilliset asiantuntija- ja monihistorialliset ammattikorkeakoulut. Ulkoiset elementit muodostuvat alueen elinkeinoelämän, julkisen ja kolmannen sektorin kanssa toimivista yhteistyöryhmistä. Mosaiikkimaisuus vaatii johtamisen fokuksen siirtämistä lähityöyhteisöihin ja käytäntöyhteisöihin, jolloin johtamisen on muututtava johtamistoiminnaksi ja organisaatiopuheen käytäntöyhteisön ohjaukseksi. Lähiesimiesten olisi mahdollistettava sosiaalisen vuorovaikutuksen tiloja ja mahdollisuuksia yksilöiden aktiiviselle yhteisosallisuudelle. (Mäki & Saranpää 2010, 19, 20, 22.)

Vaatimukset ja kehittämispaineet olennaisina työkuulttuurin muokkaajina latautuvat erilaisin käsityksin, kun niitä tarkastellaan ammattikorkeakoulun sisältä tai ulkoa käsin. Työkuulttuuriin vaikuttavat koulutuspolitiikka, ammattikorkeakoulun ylläpitäjät ja hallitus sekä ammattikorkeakoulu itse. Organisaation ulkopuolelta nousee vaatimus opettajan työelämälähtöisille taidoille, jotka ovat mm. yhteistyötaidot elinkeinoelämän tai julkisen sektorin asiantuntijoiden kanssa, substanssialan ajankohtaisen kehityksen tunteminen ja henkilökohtaiset kokemukset siellä tehtävästä työstä. Ammattikorkeakouluopettajan opetus- ja ohjaustyön pitäisi tapahtua monipuolisessa oppimisympäristössä, joka tukee ammattikorkeakoulun kolmen tehtävän integraatiota. Opettajat hahmottavat työtään opetus- ja ohjaustyön kautta, kun taas koulutuspoliittinen keskustelu korostaa ammattikorkeakoulun tehtävissä aluekehitystyötä sekä tutkimus- ja kehittämistyötä. Nämä vaatimukset aiheuttavat opettajille riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunteita. Toimintaa ohjataan ohjausjärjestelmillä, johtamisella, taloudella, mittareilla. Mittarit ovat tärkeitä ylläpitäjien ja johdon työkuulttuurisia rakennuspuuita ja ne nähdään organisaation johdon käsityksiksi opettajan työstä, sen ymmärtämisestä ja arvostamisesta. Pedagoginen asiantuntemus, teoreettinen osaaminen ja keskeiset työtavat ovat avaintekijöitä ammattikorkeakoulun työkuulttuurin sisäisinä jäsentäjinä ja ne kertovat arvoista ja lähtökohdista työkuulttuurin taustalla. Organisaation sisällä sen jäykkyys, yksiköiden omat työkuulttuuriset rajat, työn sirpalemaisuus, eripalkkaisuus ja resurssien supistaminen rikkovat yhtenäistä työkuulttuuria. (Mäki 2012, 102-105.)

Savonmäki (2007) tutki laadullisessa tutkimuksessaan opettajien kollegiaalista yhteistyötä ammattikorkeakouluissa. Tämä on useiden ammatillista opettajuutta koskevien tutkimusten mukaan keskeinen koulujen kehittämisen haaste. Opettajan ja ammattikorkeakoulun tuloksekkaan työn keskeinen edellytys on yhteistyökyky. Ilmapiiiri on osoittautunut opettajien kokemusten mukaan tärkeäksi resurssiksi ja yhteistyön sujumisen edellytykseksi. Opettajan oma ajattelu paljastui keskeiseksi yhteistyön lähtökohdaksi ja se korostui enemmän kuin organisaatorakenteet. Rajoja voidaan ylläpitää autonomian individualistisella tulkinnalla, jolloin saatetaan vieraantua yhteistyön mahdollisuuksista ja haetaan vain tukea oman työn tekemiselle. Yhteisöllisessä tulkinnassa yhteistyö nähdään sosiaalisena riippuvuutena ja välttämättömänä osana opetusta ja sen tavoittei-

den saavuttamista. Tässä tapauksessa yhteistyöllä edistetään positiivista riippuvuutta ja edistetään koko ammattikorkeakoulun kulttuurin muodostumista yhteistyötä tukevaksi. (emt. teos, 5,6.)



KUVIO 1. Opettajien työareenat ja kollegiaalinen yhteistyö (Savonmäki 2007, 105)

Eri areenat korostavat eri asioita. Opetusareenalla opettajan ja opiskelijan suhde on polttopisteessä, mutta opettajalla on enemmän valtaa ja vastuuta. Vuorovaikutusareenan informaalilla osalla tapahtuu spontaania suunnittelua, tukea, apua, vinkkejä ja rentoutumista. Formaali puoli ylläpitää suhdetta hallintoon, jossa vuorovaikutusta määrittelevät hallinnolliset normit, johtaminen ja päätökset. Hallinnon areenalla säädellään opetussuunnitelmatyötä, strategiatyötä, laatusuorityötä ja se pitää sisällään erilaisia kokouksia ja palavereita, joista dokumentoidaan pöytäkirjoja ja muistioita. Hallintoareena mielletään byrokratiaksi, joka on irrallaan arkityöstä. Tämä kenttä koetaan epäsymmetrisen vuorovaikutuksen areenaksi, jossa henkilöstö on kuuntelemassa erilaisia linjauksia, reagoimassa hallinnossa laadittuihin visioihin tai saamassa yleisesti palautetta työn tuloksista tai käymässä kehityskeskusteluja oman esimiehensä kanssa. Tämän areenan kautta välittyy opettajille koulutuspolitiikan tavoitteet. Hallinnon vaatima kommu-

nikointi koetaan erilaiseksi kuin, mitä opettaja muuten käyttää. He ottavat annet-
tuina hallinnon säännöt, rajat ja toimintakehyksen. Suhde ei ole läheinen, eikä
merkittävä muuten kuin resurssien jaossa. Hallinnon toiveena on symbolinen
yhteisöllisyys ja yhteinen identiteetti. Jotkut alat puolestaan mieltävät keskei-
seksi institutionaalisen byrokratian, toiminnan säännöt ja niiden valvonnan.
(Savonmäki 2007, 109, 114, 115, 118.)

Opettajat jäsensivät työtään useiden työroolien kautta, jotka Mäki (2012) on ja-
kanut kahteen osaan näkökulman mukaisesti: toimintaa kuvaavat roolit ja asian-
tuntijuutta kuvaavat työroolit. Toimijana ammattikorkeakoulun opettaja mahdol-
listaa ja käynnistää toimintaa, yhdistää eri rajapintoja ja huolehtii oppimisesta.
Asiantuntijana hän on oppimisessa, yhteisö- ja verkostotyössä sekä yhteisölli-
syydessä. (Mäki 2012, 109.)

Ammattikorkeakouluissa käytössä olevassa 1600 tunnin järjestelmässä epäon-
nistuneina koettiin jäykkä toimintakulttuuri, viime tipan prosessi ja hukassa ole-
vat työn suunnittelun periaatteet. Kehityskeskusteluissa ei kyetä yhdessä työs-
tämään työaikasuunnitelmaa, suunnitteluprosessi koetaan keskeneräisenä ja
epämääräisenä, muutoksista suunnitelmassa ei keskustella opettajien kanssa.
Resursointi koettiin budjettipohjaiseksi ja resursointiperiaatteet epätasaisiksi.
Ammattikorkeakoulu ei onnistu yhdistämään korkeakoulujen ohjaamiseen liitty-
vien rakenteiden sekä hallinnon että omaa työn luovuutta korostavaa toiminta-
mallia saman aikaisesti. Yhteisöllistä työkulttuuria ei pääse kehittymään, mikäli
työsuunnitelmien rakenne ja logiikka eivät ohjaa siihen. (Vanhanen-Nuutinen et
al. 2013, 66-69.)

Keskeiset haasteet ammattikorkeakoulu-yhteisöjen kehittämisessä ovat opetta-
jayhteisön sisältä nousevat ristiriitaiset tulkinnat työstä – opetustyö, tutkimus- ja
kehittämistyö sekä aluekehitystyö. Yhteisön jäsenille pitäisi olla kohtaamispaik-
koja, joissa tavoitellaan yhteistä ymmärrystä keskustellen ja neuvotellen, jakaen
osaamista sekä kehitellen yhdessä työtä eteenpäin. Tällainen vuorovaikutusfoo-
rumi pitäisi olla päätösprosessien rinnalla erilaisia käsityksiä kuuntelevana,
ymmärtävänä ja kehittävänä jaettuna johtajuutena. Ammattikorkeakoulujen
ydintehtäviä on tarkasteltava sekä työelämälähtöisen että opetustyölähtöisen

tarkastelunäkökulman kautta, jolloin foorumeissa pitäisi olla mukana myös opiskelijoita ja työelämän asiantuntijoita. Ammatillista osaamista tuetaan ja kehitetään sekä työelämäviritteisellä että teorialähtöisellä otteella. (Mäki 2012, 132, 133.)

Johtamisen lähtökohta on sosiaalisessa prosessissa ja siinä, että ymmärretään sen arvo tulevaisuuden johtamisen ydintekijänä. Ammattikorkeakoulujen johtamista luonnehtii tiimi- ja yhteistyö, sosiaaliset taidot ja innostava vuorovaikutus. Professionaalinen yhteinen kieli on tärkeä tekijä kokemusten välittämisessä, ongelmien tunnistamisessa sekä toiminnan ja siihen johtaneiden syiden ja perusteiden ymmärtämisessä. Erilaiset käsitykset syntyvät kulttuurisesti vuorovaikutusprosessissa. (Nikander 2003, 72, 74, 147.)

2.4 Perusteita opettajien lähiesimiestoiminnan kehittämiseen

Koko korkeakoulusektori elää voimakkaassa muutoksessa ja niukkenevien resurssien alla. Kilpailu opiskelijoista ja ulkopuolisesta rahoituksesta kiristyy ja korkeakoulujen on otettava uusia keinoja käyttöönsä. Jokaisen henkilön laaja-alainen osaaminen ja sen monipuolinen hyödyntäminen on entistä tärkeämpää. Niukkenevien resurssien vuoksi on viimeistään nyt mietittävä uusia pedagogisia ratkaisuja ja yhteisöllistä toimintaa. Kaikki nämä tekijät yhdessä vaikuttavat siihen, että mm. opettajien lähiesimiesten on kehitettävä omaa johtamistoimintaansa.

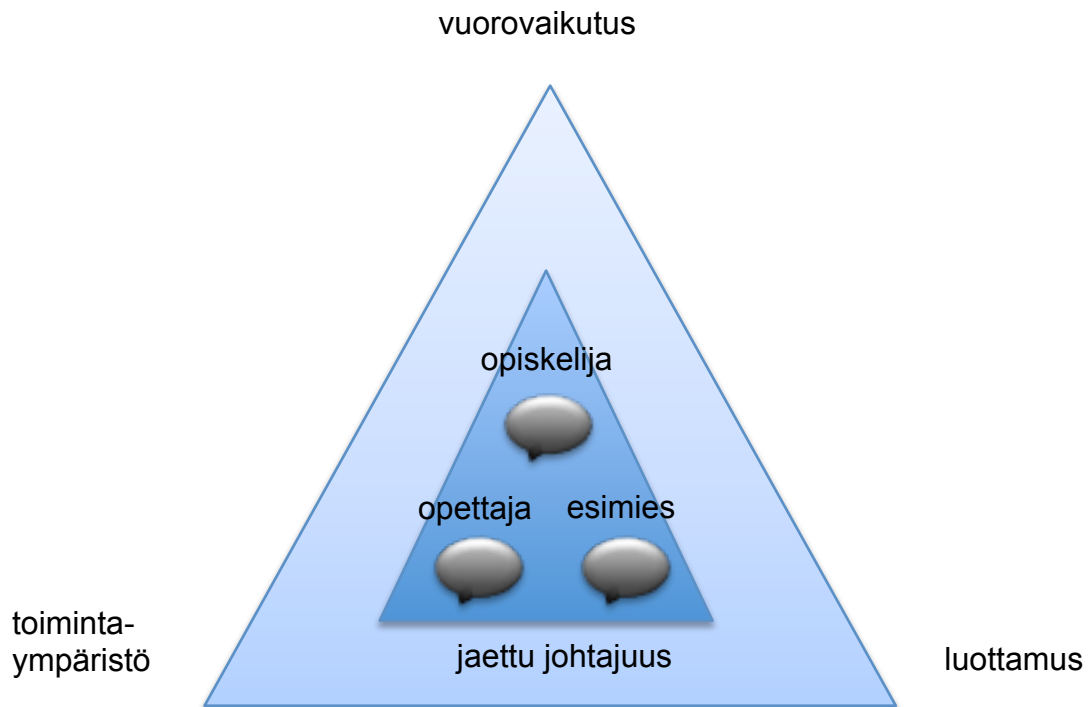
Akateemisella johtamisella on tutkimusten mukaan vaikutus myös opiskelijoiden oppimisen laatuun. Vaihtelu oppimisen laadussa juonsi juurensa opiskelijan kokemuksesta siitä, miten korkeakoulun arviointi, opettaminen ja opetussuunnitelman rakenteet erosivat toisistaan. Johtamisen laatu oli erottava tekijä tarkasteltaessa tehokkaita ja vähemmän tehokkaita korkeakouluja. Menestyneimmissä kouluissa oli määrätietoista, yhteistyössä tehtyä johtamista ja vahva sidos vision ja käytännön toiminnan välillä. Kun johtamista tehtiin yhteistyössä, niin saatiin kehitettyä sellaista toimintakulttuuria, joka edisti opetuksen ja oppimisen laatua. (Martin, Trigwell, Prosser & Ramsden 2003, 247, 248.)

Seuraavaksi viitekehyksessä käsitellään transformationaalista ja jaettua johtajuutta, jonka jälkeen esitellään tekijöitä, jotka vaikuttavat em. johtamisessa keskeisessä roolissa olevaan vuorovaikutukseen. Rajaamalla johtamisen transformationaaliseen ja jaettuun johtamiseen ei haluta aliarvioida taloudellisen ajattelun ja talousjohtamisen merkitystä, vaan tuoda esille sen, ettei taloudellisille tunnusluville perustuva johtaminen yksinomaan riitä, vaan on muistettava myös sisällöllinen panos, yhteistoiminnallisuus ja asiakkaiden korkeakoululta odottama hyöty (vrt. Juuti 2013, 43). Tuloksellisessa toiminnassa asenteelliset ja sosiaaliset tuotokset ovat yhtä tärkeitä kuin tehtäviin sitoutuvat tuotokset (Nikander 2003).

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Työ perustuu jaettuun johtajuuteen, jossa jaettua johtajuutta tarkastellaan sosiaalisena vuorovaikutusprosessina; toimijoina opettajat, opiskelijat ja opettajien lähiesimies. Ammattikorkeakouluissa esillä oleva käsite uudistuva opettajuus tarkoittaa ammattikorkeakouluissa opettajan oman työn pedagogista johtamista ja mm. jaettua opettajuutta. Jaettu opettajuus vaatii toteutuakseen jaettua johtajuutta ja opiskelijoiden aktiivista mukaan ottamista. Johtajuudessa on aina kysymys jollain tavalla vaikuttamisesta, jota ei synny ilman vuorovaikutusta. Vuorovaikutus puolestaan edellyttää luottamusta. Jaetun johtajuuden vuorovaikutus ei tapahdu tyhjiössä, vaan tietyssä kontekstissa. Sosiaalisesti rakentuvaan johtajuuteen kuuluu se, että se ei ole staattista vaan vaihtuu tilanteesta ja vuorovaikutuksesta toiseen (Ahonen 2008, 168). Työn tarkastelutavaksi on valittu jaettu johtajuus, koska ammattikorkeakoulujen toimintaympäristö on jatkuvassa muutoksessa rakenteellisine uudistuksineen, rahoituspohjan muuttumisineen, aluekehittämisen ja yritysysteistyön tiivistämisineen sekä opettajuuden uudistumisineen. Opiskelijoita pitäisi valmentaa monialaiseen yhdessä tekemiseen ja uusi sukupolvi vaatii myös uudenlaista pedagogista osaamista ja johtamista.

Seuraavassa kuviossa kuvataan teoreettista viitekehystä sellaisena kuin se työssä nähdään.



KUVIO 2. Lähestyminen jaetulle johtajuudelle ammattikorkeakoulussa

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että johtajuus, vuorovaikutus ja luottamus ovat tekijöitä, joilla on iso mahdollisuus lisätä organisaation toiminnan tehokkuutta. Vuorovaikutusta ja luottamusta on vaikea erottaa, koska hyvä vuorovaikutus johtaa luottamukseen ja luottamus puolestaan kehittää hyvää vuorovaikutusta. (Kezar 2004, 40, 41, 44.) Tutkimus keskittyy ammattikorkeakouluympäristöön, jossa keskeiset toimijat ovat opiskelija, opettaja ja hänen esimiehensä. He toimivat yhteisessä toimintaympäristössä, jossa pyritään kiinteään vuorovaikutuksen ja luottamuksen avulla rakentamaan jaettua johtajuutta.

Toimintaympäristöä on pyritty lyhyesti kuvaamaan sekä katsauksella ammattikorkeakoulujen toimintaan että ammattikorkeakouluista tehtyjen tutkimusten avulla (luku 2). Luvussa 3.1. tarkastellaan johtajuutta sosiaalisena toimintana kuvaamalla ensin transformationaalista johtamista ja sen jälkeen jaetun johtajuuden ilmiötä. Vuorovaikutuksen edistämistä ja kehittämistä on tarkasteltu luottamuksen rakentamisen (luku 3.2.1.) ja vuorovaikutuksen foorumien (luku 3.2.2.) esittelyllä. Vuorovaikutuksella pyritään vaikuttamaan ja sitouttamaan, hankkimaan tietoa ja merkityksentämään sekä välittämään sitä, luomaan ja yl-

läpitämään vuorovaikutusta ja suhteita eri osapuolten välille, ohjaamaan toimintaa palautteen avulla ja tukemaan toimijoiden keskinäistä vuorovaikutusta (kts. Rouhiainen-Neunhäuser 2009).

3.1 Johtajuus sosiaalisena toimintana

Tässä tutkimuksessa johtajuutta tarkastellaan ammattikorkeakouluyhteisössä sosiaalisena toisten kanssa yhdessä toimimisen prosessina, jossa yhteisillä keskusteluilla ja vuorovaikutuksella on suuri osuus. Työssä erotetaan johtaminen ja johtajuus toisistaan siten, että johtaminen sisältää sekä johtamistoimintaa että johtajuutta. Johtajuus on johtamisen ydin. Se on abstrakti ilmiö, jota voidaan lähestyä vain tekojen ja lausumien kautta (Ahonen, 2008, 51). Johtajuus paljastuu sosiaalisissa prosesseissa ja näin ollen tuloksellisen johtajuuden kriittisenä tekijänä tulee olemaan yksilön ja ryhmän toiminta. Johtajuus nähdään tulevaisuudessa kompleksisena, multipersoonallisena sosiaalisissa prosesseissa paljastuvana toimintana. Näin ollen tuloksellisen johtajuuden kriittinen tekijä on yksilön ja ryhmän toiminta, jolloin toiminta ja johtajuus ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa. (Nikander 2003, 94.)

Yksi tapa jakaa johtamisen tutkimusta on jako transaktionaaliseen ja transformationaaliseen johtamiseen. Transaktionaalisessa johtamisessa ollaan aktiivisia, seurataan tilannetta, toimitaan rationaalisina päättäjinä, selvennetään tavoitteita, puututaan poikkeamiin nopeasti ja käytetään ehdollisia, tuloksiin perustuvia palkintoja. Transformationaalisessa johtamisessa pyritään motivoimaan työntekijät korvaamaan oman edun tavoittelu yhteisen päämäärän tai vision tavoittelulla. Transformationaalinen johtaja on tavallaan karismaattinen innostava, motivoiva inspiroija, joka ottaa huomioon alaistensa emotionaaliset tarpeet ja stimuloi heitä älyllisesti. Hän huomio työilmapiirin, sitouttaa henkilöstöä ja varmistaa työympäristön rakenteen, ilmapiirin, kulttuurin ja henkilöstökäytännöt sellaisiksi, että ne mahdollistavat luovuuden ja innovatiivisuuden. (Seeck 2008, 328, 332, 329.)

”Johtaminen on tavoitesuuntautunutta vuorovaikutteista sosiaalista toimintaa. Johtamisella ohjataan ihmisten toimintaa. Johtamisen avulla pyritään siihen,

että joukko ihmisiä toimii paremmin ja tehokkaammin kuin ilman johtamista. Johtaminen on toimintaa, jossa on tarkoitus saada aikaan tuloksia ihmisten avulla ja ihmisten kanssa.” (Rope & Kettunen 2012, 17.) Johtamistutkimuksissa ollaan siirtymässä johtajien mielen sisältä konkreettisiin prosesseihin, maailmanlaajuisesti pätevistä määritelmistä paikallisiin ympäristöihin, subjekti-objekti-asetelmasta yhdenvertaisuuteen sekä yksilöiden toimenpiteistä relationaalsiin käytäntöihin. Uudet näkökulmat käsittelevät tavalla tai toisella organisaatioiden jäsenten välisiä suhteita toisiinsa sekä aineelliseen toimintaympäristöön. Johtajien ja alaisten toimijuus kehittyy luovan kasvun kautta toimintaympäristössä jatkuvasti kehittyvissä yhteisissä suhteissa. (Ingold 2000, 5; Kilpimaa 2013, 54.)

Johtamistyyliin vaikuttavat organisaation johtamiskulttuuri sekä johtajan omat sisäiset mielikuvat hyvästä johtamisesta, samoin kuin yhteisön jäsenten odotukset ja mielikuvat. Johtamismallit ovat sekä mentaalisia korvien välissä olevia että työyhteisöjen ja organisaatioiden kulttuurien muodostamia. Organisaatio on elävä yhteisö, missä jäsenten väliset suhteet lomittuvat vuorovaikutuksen verkoiksi. Mitä enemmän johtajuudella on suhteita ja kokemuksia ja mitä laadukkaampia ja intensiivisempiä ne ovat, niin sitä suurempi liikkuvuus on johtamisen tilassa ja johtajuudella on täten monia edustajia. Onnismaa ja Kiander (2012) nimittävät edellä kuvattua johtajuutta kutsuvaksi johtamiseksi, jossa huolehditaan asioiden ja merkitysten koordinoimisesta. Oman aseman paikantaminen suhteessa oman työn kontekstiin tapahtuu työelämätaitojen ja itsetuntemuksen rakentamisella, joka tapahtuu sekä yksilöllisen että yhteisöllisen kasvun kannattelulla ja ylläpitämisellä. Työssä on tärkeä tunnistaa sen lisäksi, mitä tehdään, miten se tehdään. (Onnismaa & Kiander 2012, 30-33; Ropo et al. 2005, 18.)

Yksilöllisessä orientaatioissa johtamiseen tulee lähijohtajan tuntee hyvin opettajan työn haasteet. Oma opettajatausta ja mahdollisuus sitoutua pitkäaikaiseen lähijohtamiseen ovat tärkeitä edellytyksiä työssä menestymiselle. Lähijohtaja on keskustelun aloitteentekijä ja ylläpitäjä. (Vuori 2011, 201, 203.)

Johtamisessa on aina mukana paikallinen historia, tapahtumaympäristö ja kulttuuri. Historia ja kulttuuri vaikuttavat johtamisen mallien rakentamiseen ja siihen, millaista johtajuutta ihannoidaan tai toivotaan. (Ropo et al. 2005, 37.) Prokin

(2014, 48) mukaan Ospina & Schall (2001, 5) esittävät, että sosiaalinen ja relationaalinen lähestyminen johtamisessa korostavat, että merkitystä synnyttävät prosessit ja johtamisen attribuutit eivät tapahdu ihmisen mielessä, vaan ne ovat aina sosiaalisia sosiaaliseen vuorovaikutukseen juurtuneita prosesseja.

Suomalaisesta johtajuudesta tehty vertailututkimus vuonna 2010 kertoo, että suomalaiset jäävät kansainvälisessä vertailussa johtajuudessa jälkeen mm. organisaation tavoitteiden ja työntekijän tekemän työn linkittämisessä, kannustamisessa, palautteen antamisessa ja työntekijöiden valmentamisessa. Tämä tarkoittaa sitä, että visiota ja strategioita pitäisi pystyä konkretisoimaan paremmin työntekijöiden ja työtehtävien tasolle sekä henkilöjohtamisen, henkilöstön kehitykseen sitouttamisen ja vuorovaikutuksen parantamisen osalta. (Rope & Kettunen 2012, 18.)

Johtaminen ei ole ennalta tietämistä, vaan neuvottelua, jossa arvostetaan moniäänistä tietoa ja vallan sekä vastuun jakamista. Johtamisen tehtävänä on antaa tilaa yhdessä tekemiselle, kuuntelevalla visioinnilla. Johtaminen on itsensä likoon laittamista ja kontrollia luottamuksen kautta. (Ropo et al. 2005, 33.) Hyvä johtaminen voi luoda tehokkaan organisaation ruokkimalla kulttuuria, joka tuottaa laatua ja suorituksia. Tehokkaiden johtajien on kyettävä luomaan sellainen laatukulttuuri, että paras tapa johtajuuden laadun arviointiin on organisaation kulttuurin arvioiminen. Kulttuuri syntyy jaetuista arvoista, yhteisistä kognitiivisista malleista, vallitsevasta käyttäytymisestä ja fyysisestä ympäristöstä. (Halasz & Pausits, 2011, 19, 20.)

Seuraavaksi käsitellään johtajuutta, joka soveltuu hyvin sellaisten henkilöiden johtamiseen, kuten opettajat, jotka ovat itse parhaita asiantuntijoita työssään. Nämä tavat johtaa nostavat esille organisaatiossa vallitsevien suhteiden merkityksen ja vuorovaikutuksen. Ammattikorkeakouluista on suurin osa jo tällä hetkellä yhtiömuotoisia korkeakouluja ja tulosjohtaminen on sen ja uuden rahoitusmallin myötä noussut keskiöön (vrt. Pekkola 2011, 48). Työssä on tehty tietoinen valinta rajaamalla mm. managerialismin käsittely kokonaan työn ulkopuolelle, vaikka se onkin noussut viime vuosina voimakkaasti esille julkisen sektorin johtamisen kehittämisen ja liiketaloudellisen johtamisen ajattelutapojen lisään-

tymisen myötä. Kohtamäen (2012) tk-toimintaan liittyvän tutkimuksen mukaan ylimmän ja keskijohdon näkemykset johtamisesta erosivat samoin kuin heidän käsityksensä käytännön toiminnasta ja johtamiskäytännöistä, varsinkin keskijohdon kohdalla. Transaktionaalinen johtaminen ei tue tk-toimintaa, jossa pitäisi löytää uusia ideoita ja innovaatioita. Se myös ohjaa opetuksen ja tk-toiminnan erillisyyteen sekä hankaloittaa tietotaidon siirtymistä näiden toimintojen välillä. (Kohtamäki 2012, 351.) Pekkola (2011,41) toteaa korkeakoulujen johtajuutta tutkittuaan, että jaetun johtajuuden mallissa ovat sekä akateeminen että manageriaalinen johtaminen yhtä tärkeitä. Tehtävät ovat eriytettyjä ja auktoriteetti perustuu eri asioihin, mutta nämä kaksi pitäisi saada toimimaan yhteistyössä. Nikanderin (2013, 145) tutkimuksen mukaan transformationaalinen ja osaamisen johtaminen korostuvat koulutusohjelmien johtamisessa enemmän kuin muiden esimiesten kohdalla.

3.1.1. Transformationaalinen johtajuus

Transformationaalinen johtajuus on prosessi, jossa johtaja edistää ryhmän tai organisaation suorituskkyä vahvalla emotionaalisella sitoutumisella ja kollektiivisella tavoitteellisuudella. Käsite transformationaalinen johtajuus on lähtöisin 1970-luvulta, jolloin J. Downton ja J. MacGregor Burns toivat tämän esille liittäen sen poliittiseen johtajuuteen. (Diaz-Saenz 2011,299.) Burns (1978, 20) mukaan transformationaaliset johtajat sekä vaikuttavat alaisiinsa että ottavat vaikutteita alaisiltaan kohottaakseen sekä motivaatiota että moraalia. Johtajien arvoa mitataan niillä positiivisten sosiaalisten muutosten määrällä, jotka ovat aiheutuneet johtajan toiminnasta. Johtajista kehittyy sellaisia roolimalleja, joihin alaiset haluavat samaistua ja jäljitellä heidän toimintaansa. Heidät koetaan sinnikkäinä ja määrätietoisina toimijoina, joilla on selkeä visio tulevaisuudesta. Johtajat luovat merkityksiä, haastavat, puhuvat olettamuksistaan ja sitouttavat tavoitteiden saavuttamiseen. He rohkaisevat alaisiaan olemaan innovatiivisia ja luovia tarkastelemaan vanhoja ongelmia uudesta näkökulmasta sekä kyseenalaistamaan vanhoja tapoja toimia, jotta he voivat todeta, ovatko ne vielä toteutuskelpoisia. Transformationaaliset johtajat kohtelevat alaisiaan yksilöinä ja huomioivat heidän henkilökohtaiset tarpeensa, kykynsä ja toiveensa. He auttavat yksilöitä kehittämään vahvuuksiaan ja toimivat valmentajina ja ohjaajina

heille. Transformationaalinen johtajuus edellyttää esimerkillistä, älyllisesti stimuloivaa, innoittavaa, aktiivista yksilöt huomioivaa johtamisviestintää. (Diaz-Saenz 2011,300; Rouhiainen- Neunhäuser 2009, 30.)

Bass (1985) on jakanut transformationaalisen johtajuuden ihannoituun vaikuttamiseen, inspiroivaan motivoimiseen, älylliseen stimulointiin ja alaisten yksilölliseen huomioimiseen. Ihannoidussa vaikuttamisessa johtaja toimii alaisilleen roolimallina ja esimerkkinä toimien siten kuin on oikein toimia. Näin hän pystyy voittamaan alaistensa kunnioituksen. Inspiroivalla motivoinnilla esimies luo alaisilleen selkeän vision ja sitouttaa heidät työhön, saa heidät ponnistelemaan kovempaa ja motivoi heitä aina vain parempiin suorituksiin sekä ongelmanratkaisuihin. Hän kiinnittää huomion, mitä alaiset osaavat ja mihin he pystyvät, ei pelkoihin ja epäonnistumisiin. Älyllisellä stimuloinnilla esimies haastaa alaisensa luovaan ja innovatiiviseen toimintatapaan, kyseenalaistaa arvoja ja uskomuksia. Huomioimalla alaisia yksilöllisesti esimies luo kannustavaa ilmapiiriä, joissa alaisten tarpeita kuunnellaan, välitetään ja ollaan kiinnostuneita heidän kehitymisestään ja sekä fyysisestä että psyykkisestä terveydestään. Esimies pystyy vastaamaan alaistensa yksilöllisiin tarpeisiin. (Bass 1985.)

Podsakoff et al. (1990) kehittivät Bassin mallia eteenpäin ja määrittelivät transformationaalista johtamista kuuden käyttäytymistä kuvaavan tekijän kautta. Ensimmäinen liittyy vision määrittelyyn ja sen kuvailemiseen, jonka kautta luodaan alaisille / ryhmälle / yksikölle / yritykselle uusia mahdollisuuksia kehittää toimintaa. Toiseksi johtaja luo hyväksyttävän toimintamallin, joka toimii esimerkkinä alaisille ja tukee vallitsevia arvoja. Kolmanneksi hän edistää ryhmän tavoitteiden hyväksyntää ja edistää työntekijöiden välistä yhteistyötä, joka puolestaan edesauttaa yhteisen tavoitteen saavuttamista. Neljäntenä tekijänä johtaja odottaa kaikilta laadukasta, korkeatasoista suoritusta. Tätä johtaja tukee yksilöllisellä työntekijöiden tukemisella, joka ilmenee kunnioituksena sekä huolenpitona yksilöiden tunteista ja tarpeista. Viimeisenä tekijänä on älyllinen innostaminen, jossa johtaja haastaa työntekijät tarkistamaan näkemyksiään työstään ja miettimään, miten asioita voitaisiin tehdä paremmin. Johtajan vastuullisena tehtävänä on huomioida johdettaviensa tarpeet, voimaannuttaa heitä ja kehittää voimassa olevia käytänteitä. (Podsakoff et al. 1990, 112; Rouhiainen- Neunhäuser

2009, 30.) Lord & Smith (1999) mukaan transformationaalinen johtajuus syntyy ja näyttäytyy sosiaalisen vuorovaikutuksen seurauksena, jolloin aika, ihmiset ja tehtävät yhdistyvät. Tässä näkemyksessä ei yksilöllä ja organisationaalisella asemalla sinällään ole merkitystä, vaan merkitys syntyy siitä, miten muut ha-
vaitsevat johtajan.

Monet empiiriset tutkimukset ovat osoittaneet, että transformationaalinen johtaminen soveltuu sekä keski- että ylimmälle johdolle, vaikkakin ylin johto luo vision yritykselle, omaa eniten autonomiaa toiminnassaan ja toimii roolimallina muille johtajille. Transformationaalisen johtajuuden ja tuloksien välillä on tutkimuksissa todettu voimakas positiivinen yhteys, joka rakentuu organisaation tuottavuudesta, henkilöstön tyytyväisyydestä, työhön sitoutumisesta ja stressin vähenemisestä. Transformationaalista johtamista voi tutkimusten mukaan myös oppia, vaikka sen vaikutus eroaa jonkin verran riippuen kulttuurista. (Diaz-Saenz 2011, 302, 303, 306; Bass 1998.)

Kritiikkinä transformationaaliselle johtamiselle on esitetty, että johtajan varaan panostetaan tässä liikaa ja jätetään huomioimatta muita tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön, ryhmän tai yrityksen kehittymiseen. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi muiden panos johtamistoiminnassa sekä tilanteeseen ja toimintaympäristöön tai prosessiin vaikuttavat perustekijät tai muutostekijät. Mm. epävakaa ympäristö ja orgaaninen rakenne saattavat tutkimusten mukaan lisätä transformationaalisen johtamisen vaikutusta. Lisäksi saattaa olla keskinäistä vaikutusta johtamisella ja kontekstuaalisilla tekijöillä sille, mitä tapahtuu organisaation toimintaympäristössä. Transformationaalista johtamista tutkinut tutkimus on suurelta osin ollut kvantitatiivista tutkimusta ja tähän kaivataan lisää kvalitatiivista tutkimusta. Lisäksi tulevaisuudessa on huomioitava enemmän sosiaalista ympäristöä ja sitä mikä vaikutus johtamisella on kontekstiin ja päinvastoin. (Juuti 2013, 40; Diaz-Saenz 2011, 307- 309.)

3.1.2 Jaettu johtajuus

Jaettua johtajuutta tarkastellaan transformationaalisen johtamisen sisällä olevana ilmiönä. Jaetussa johtajuudessa ajatellaan, että johtaminen voidaan asian-

tuntijuuden mukaisesti jakaa ryhmän tai organisaation jäsenten kesken (Pearce & Conger 2003). Se kehittyy hierarkkisen aseman sijasta keskinäisessä vuorovaikutuksessa sosiaalisissa prosesseissa. Jaettua johtajuutta voidaan tarkastella myös johtajan tehtäväkuvan ja vastuiden jakamisena sekä siirtämisenä delegoinnin ja organisoinnin avulla. Asioiden yhteiseksi tekemisessä jaetaan tietoa, tietämättömyyttä, kokemusta, arvostusta ja luottamusta. Jaettu johtajuus edellyttää joustavaa organisaatiota, kykyä ja halua elää erilaisten jännitteiden kanssa, erilaisten johtamiseen kytkeytyvien arvojen tunnistamista sekä ristiriitojen hyväksymistä ja sallimista. (Repo et. al 2005, 19,100, 159; Kilpimaa 2013, 45.) Sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti johtamisesta tulee yhteinen tuotos, jossa sitä pitää tarkastella jaetun todellisuuden syntymiseen liittyvien prosessien kautta (Juuti 2010, 21). Jaetun johtajuuden (distributed leadership) kanssa synonyymeina käytetään käsitteitä tiimijohtajuus ja demokraattinen johtajuus. Jaettu johtajuus voidaan nähdä muita laajempänä käsitteenä ja näkökulmana sekä välineenä tarkastella johtajuutta. (Spillane 2005, 143-149.) Offermann ja Scuderi (2007, 72-77) erottelevat käsitteet yhteistoiminnallinen, kollektiivinen ja jaettu johtajuus. He erottelevat käsitteet johtajien määrällä, kollektiivisessa johtajuudessa kaikki ryhmässä osallistuvat tasavertaisesti johtajuuteen, yhteistoiminnallisessa johtajuudessa on kaksi johtajaa ja jaetussa johtajuudessa osa jäsenistä vuorotellen johtaa ja osa jää alaisiksi.

Jaetulle johtajuudelle on kolme tunnusta: se jakautuu organisaation jäsenten kesken, sisältyy sosiaalisiin prosesseihin ja edistää oppimista. Yhteistyössä yksilöt ovat yhteisössä toimivia jäseniä ja toissijaisesti itsenäisesti päätöksiä tekeviä ihmisiä. He vaikuttavat toisiinsa sekä tietoisesti että tiedostamattaan. Yhteistyössä jaetaan informaatiota, kokemuksia, levitetään huhuja, annetaan suosituksia, vertaillaan itseä toisiin, palkitaan, tuetaan ja rangaistaan toinen toisia, innostetaan toisia, opitaan toisilta ja vaikutetaan toisten näkemyksiin. Johtajuuden käytännöt on hajautettu johtajien, alaisten ja ko. tilanteiden kesken siten, että käytännöt eivät ole yksilön taitoja ja tietoa. (Fletcher & Käufer 2003, 22-24; Furu 2013, 52; Spillane et al. 2004, 10-11.)

Jaetun johtajuuden käytänteet näyttäytyvät erilaisissa tilanteissa, jolloin tilanne on ydinelementti. Ne ovat osa toimintaa ja vaikuttavat toimintaan, mutta myös

niitä voidaan muuttaa johtamistoiminnalla. Tilanteet rakentuvat mm. henkilöstön määrästä, vakaudesta, työvälineistä, artefakteista sekä tehtävien ja toimintaympäristön luonteesta. Tärkeintä on tunnistaa eri tilanteissa johtajuuden käytänteet muodostavat elementit. (Spillane et al. 2004, 19-21; Spillane 2005, 143-145.) Jaettu johtajuus korostaa eri tyyppisten johtajien välistä riippuvuutta ja heidän yhteistä kognitioitaan ja toteuttamistaan; alaiset ovat harkittu, välttämätön osa johtajuusprosessia (Kezar 2012, 731) .

Yhteiseksi tekemisen prosessissa on keskeistä ja myös haasteellista halu neuvotella, heittäytyä prosessiin ja laittaa itsensä persoonana likoon. Työyhteisö ei ole yhteisö ellei se koe yhteisöllisyyttä. Yhteisön jäsenten muodollisilla positioilla ei ole merkitystä, vaan heidän asemansa määräytyy yksilöiden kontribuutioista yhteisen asian käsittelyssä. Keskiössä ei ole esimies, vaan asiakas ja työ, jota hänelle ollaan tekemässä. Kun jokainen tekee tätä työtään mahdollisimman hyvin ja joustavasti, jakaa näkemyksensä ja tietonsa toisille, varmistaa, että muut tietävät, mitä itse on tekemässä, hankkii palautetta työstä ja reflektoi sitä yhdessä, niin jokaisesta toimijasta tulee sekä johtajia että tekijöitä. (Fletcher & Käufer 2003, 22-24; Ropo et al. 2005, 20, 29; Juuti 2013, 50.)

Yhteiseksi tekemisen prosessissa jaetaan kokemuksia, tietoa, tietämättömyyttä, arvostusta ja luottamusta sekä vaihdetaan ajatuksia ja keskustellaan erilaisista arjen tapahtumien tulkinnoista. Haasteeksi yhteiseksi tekemisessä tulevat halu neuvotella, heittäytyä prosessiin ja laittaa itsensä persoonana likoon. Ihmisten sitouttaminen on tärkeä tehtävä, jota ei saada aikaan käskyttämällä vaan osallistamalla ihmisiä oman asiantuntijuuden rakentamiseen. Ryhmä mahdollistaa oman asiantuntijuuden rajojen ylittämisen, uuden oppimisen ja sellaisten asioiden kehittämisen, joihin ei yksin olisi mahdollisuutta. Jaetussa johtajuudessa on tärkeä ymmärtää itsensä ryhmän tärkeäksi osaksi. Asiantuntijuus rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja se saa määritteensä suhteessa kontekstiin, paikkaan ja aikaan. Myös fyysinen ympäristö mahdollistaa tai vaikeuttaa erilaisten ihmisten osallistumisen toimintaan ja joko mahdollistaa tai hankaloittaa vuorovaikutusta. (Ropo et al. 2005, 22, 29, 100, 111 .)

Jaetussa johtajuudessa pitää tunnistaa virallisen ja epävirallisen johtajuuden mahdollisuudet ja rajoitukset. Henkilöt, joilla on laaja henkilökohtainen verkosto ovat tärkeimpiä tiedon välittäjiä ja verkostojen solmukohtia. Säännöllisillä työryhmän tapaamisilla huolehditaan siitä, että kaikki saavat perusteita päätöksenteolle ja saman tiedon samanaikaisesti. Myös muunlaiset sosiaalisen vuorovaikutuksen foorumit ovat merkittäviä jaetun johtajuuden kannalta ja parantavat mahdollisuuksia tiedon jakamiselle. Tiedon jakaminen, yhteiseksi tekeminen ja luova jalostaminen ovat osa asiantuntijoiden osaamista. Tiedon puute ja ongelmat sen kulussa ovat merkittävimmät esteet toiminnan sujuvuudelle sekä tiedon käsittelylle ja vaikuttavat siihen, miten onnistuneena työyhteisö koetaan. Myös työyhteisön innovatiivisuutta ohjaa se, mitä kulloinkin pidetään oikeana tietona ja tekemisenä eli millainen on organisaation tietokäsitys. Tietoa on vaikea perustella oikeaksi, jos se poikkeaa organisaation tietokäsityksestä ja vankimman aseman saa tieto, joka on yhteneväinen organisaation tietokäsityksen kanssa. Lähijohtamisessa on tärkeää tulkita ja ymmärtää organisaation tietokäsitys ja sen historiallisuus, jotta ymmärtää, minkä varassa tietoa luokitellaan oikeaksi tai vääräksi. (Ropo et al. 2005, 76-79, 88, 100, 160.)

Jaetussa johtajuudessa tarvitaan järjen ja tunteen kahtiajaon ylittämistä sekä myös kehollisen tietämisen huomioimista (Ropo et al. 2005). Siinä tarvitaan toimintaprosessien tunnistamista, ihmisten välisten prosessien ymmärtämistä ja eri yksilöillä olevan tiedon käyttöön saamista yhteisissä prosesseissa (Ropo et al. 2005, 100). Ilman tunneälyä esimiehet eivät kykene arvioimaan omaa vaikutustaan ryhmäänsä ja organisaatioon. Yksi esimiehen keskeisimmistä rooleista on motivoida työntekijöitä ymmärtämällä heidän toimintaansa ja rakentamalla luottamuksellista ilmapiiriä. Sosiaalisia taitoja tarvitaan tukemaan ryhmätyötä ja motivoimaan muita jäseniä suunnittelemaan positiivista, jaetun johtajuuden kulttuuria. Esimiestaitojaan pystyy kehittämään refleктоimalla omaa toimintaansa ja täten myös antamaan positiivisemmän vaikutuksen muihin toimijoihin. Hyvä vuorovaikutus johtaa luottamukselliseen toimintaympäristöön. (Halasz & Pausits, 2011, 12.)

Jaetun johtajuuden konsepti sisältää sen, että esimies tunnistaa laajasti koko organisaation muutostarpeet turbulentissa toimintaympäristössä. Hyvää johta-

mista korkeakouluissa voidaan kuvata seuraavilla elementeillä, jotka tukevat muuttuvassa ympäristössä johtamista: akateemisen profiilin johtaminen, organisationaalinen tietoisuus ja strateginen ajattelu, yhdessä tehdyt päätökset, fokuoiminen uuden suunnan menestyksekkääseen toimeenpanoon, tarkoituksenmukaisen johtamisen haastaminen sekä osaamisen johtaminen ja urien tukeminen. Esimiesten on oltava avoimia uusille ajatuksille ja ideoille sekä kyettävä reflektomaan totuudenmukaisesti korkeakoulun vahvuuksia ja heikkouksia. Ansaitakseen luottamuksen esimiesten on varmistettava, että heidän tekemänsä päätökset pohjautuvat faktoihin. Hyvä johtajuus ei viittaa ainoastaan yksilön tuottamaan laatuun, vaan myös päätöksessä käytettävän tiedon ja informaation laatuun. Tehokkaaseen päätöksentekoon tarvitaan merkittäviä keskusteluja esimiehen ja työyhteisön välillä, mutta nämä edellyttävät korkealaatuista tietoa ja informaatiota. (Halasz & Pausits, 2011, 12, 15, 16.)

LMX-teoria (Leader-Member Exchange) kehittyi havainnosta, että esimiehet luovat erilaisia luottamukseen perustuvia suhteita eri alaitensa kanssa. Näiden suhteiden huomattiin vaikuttavan esim. alaiten työtyytyväisyyteen, vaihtuvuuteen, organisaatioon sitoutumiseen ja uralla etenemiseen. Myöhemmin on todettu, että samat lainalaisuudet vaikuttavat myös yleisemmällä ryhmän toiminnan tasolla. Matalatasoinen vuorovaikutus ryhmässä vaikuttaa ryhmän jäsenten energiaan, sitoutumiseen ja ryhmän toiminnan tehokkuuteen. Ryhmän vuorovaikutuksen laadulla on itseään ruokkivia hyvän ja huonon kierteen ominaisuuksia. (Juuti 2010, 21; Tse & Dasborough 2008.) LMX-teoriaa on kuitenkin kritisoitu siitä, että alaiset jäävät tässäkin teoriassa objektiiviksi ilman aktiivista roolia. Lisäksi teoriassa tarkastellaan yksittäisen alaisen ja johtajan välistä suhdetta ja laiminlyödään johtajan ja alaisryhmän välinen suhde. (kts. Halttunen 2009, 29, 30.)

Esimiehen ja alaisen välinen vuorovaikutussuhde vaikuttaa esimiestehtävässä menestymiseen. Esimiehen pitäisi kyetä tunnistamaan eri ihmisten tuntemat odotukset organisaatiota ja työtä kohtaan sekä kyetä hallitsemaan työssä ja vuorovaikutussuhteissa esille nousevia jännitteitä. Ihmisten pitäisi kyetä työssään toimimaan omien tunteidensa ja uskomustensa varassa. Kaikki ryhmän jäsenet ovat periaatteessa samassa asemassa käynnistämässä erilaisia pro-

sesseja. Syntynyt keskinäinen riippuvuus ja koordinaatio auttaa synkronoimaan toimintaa omien ja ryhmän muiden jäsenten suunnitelmien ja yhteenkuuluvuuden tunteen kautta. Suhdetta rakennetaan keskinäisen synergian tai vastavuoroisen vaikuttamisen varaan. (Juuti 2010, 21-22; Gronn 2002, 431-432.)

Pohjanheimon (2012, 256) mukaan Michiganin tutkijaryhmä tunnisti omassa tutkimuksessaan jaetun johtajuuden käyttäytymisen ulottuvuuksiksi vuorovaikutuksen ja työn edistämisen, päämääräsuuntautuneisuuden ja henkilökohtaisen tuen. Juuti (2013) näkee, että jaettu johtajuus syntyy päämäärähakuisuudesta, symbolisuudesta ja keskusteleavuudesta, jotka ovat yhtä aikaa läsnä. Se riippuu mm. johtajan johtamistaidollisista, yksilöllisistä kyvyistä, työpaikan ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, yhteisöllisyydestä ja ryhmädynaamisista prosesseista. (Juuti 2013, 145, 146.) Suomalaisissa ammattikorkeakouluissa on nähtävissä tällä hetkellä myös selkeä suuntaus kohti jaettua opettajuutta, jossa on paljon samoja piirteitä kuin jaetussa johtajuudessa.

Kritiikkinä jaetulle johtajuudelle on esitetty, että siinä muutosagenteilla on samanlaiset intressit huolimatta siitä toimivatko he organisaatiossa ylhäältä alaspäin vai alhaalta ylöspäin. Vaikuttaisi siltä, että tarpeesta lähentyä muodostetaan käsitys ainoastaan ylhäältä alaspäin tarkasteltuna. Lisäksi toistaiseksi on vähän näyttöä siitä, miten tai missä laajuudessa jaettua johtajuutta käytetään, miltä se todellisuudessa näyttää ja miten se on tehokasta, jos se sitä on. Tarkastelukulmana on useimmiten ylhäältä alaspäin tapahtuva jaettu johtaminen. Alaisten nähdään työskentelevän virallisten johtajien toiveesta, ei ruohonjuuritason johtajien aloitteesta, jolloin kaavailtaisiin uutta suuntaa, kehittämistä ja muutoksen aikaansaamista. (Kezar 2012, 731, 732.) Lisäksi jaetun johtajuuden vastustus saattaa tehdä sen toteuttamisen käytännössä mahdottomaksi ja tehokas päätösten teko ryhmässä vie erimielisyyksien vuoksi liikaa aikaa. Menestyksenkään jaetun johtajuuden toteuttaminen vaatii perusteellisen suunnittelun, sitoutumisen ja sopeutumisen toimintakulttuurin muutokseen. Jaettua johtajuutta pitäisi tutkia lisää jaettujen roolien, tapahtumien, jotka laukaisevat jaetun johtajuuden tarpeen, jaettua johtajuutta helpottavien tekijöiden, eniten vaikuttavuutta edistävien lähestymistapojen ja jaetun johtajuuden vaiheiden ja elinkaaren tasojen näkökulmasta. (Kocolowski 2010, 28,29.)

3.2 Vuorovaikutuksen edistäminen ja kehittäminen

Jaetussa johtajuudessa vuorovaikutuksella on merkittävä rooli. Se synnyttää asioita ja kehittää niitä eteenpäin. Johtajuus muodostuu ryhmän keskinäisessä tasa-arvoisessa vuorovaikutuksessa siten, että kaikki ovat vastuullisia suhteen laadusta ja yhteisen ymmärryksen rakentamisesta sekä keskinäisen riippuvuussuhteen muokkaamisesta. (Ahmas 2014, 36.) Bryman (2007) löysi kirjallisuuskatsauksessaan, joka käsitteli Britannian, Yhdysvaltojen ja Australian kirjallisuutta, 13 näkökulmaa, jotka vaikuttavat lähijohtamisen tehokkuuteen yliopistoissa. Näistä tekijöistä 11 on sellaista, joilla on selkeä kytkeä myös vuorovaikutuksen johtamiseen. Ne ovat huomaavaisuus muita kohtaan, henkilöstön kohteleminen reilusti ja rehellisesti, luotettavuus ja lahjomattomuus, mahdollisuus osallistua ydinpäätösten tekoon ja rohkaiseminen avoimeen kommunikaatioon, keskusteleminen oman osaston suunnasta, toiminnan uskottavuus ja toimiminen roolimallina, positiivisen yhteisöllisen ilmapiirin luominen, suorituksesta palautteen antaminen, proaktiivinen verkostotyö yliopiston sisällä ja ulospäin sekä osaston maineen parantaminen erilaisissa tapaamisissa. Kuitenkin on muistettava, että pelkästään nämä tekijät eivät vaikuta tehokkaaseen johtamiseen, vaan mukana on aina johtamiskonteksti ja tilanteiden erilaisuus. (Bryman 2007, 693, 697, 705.)

Yhteiseksi tekemisessä jaetaan tietoa, tietämättömyyttä, kokemusta, arvostusta ja luottamusta. Asiantuntijuus rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja tiedon jakaminen, yhteiseksi tekeminen ja luova jalostaminen ovat olennaisia osaamisalueita. Asiantuntijuus ja tieto saavat määritteensä suhteessa kontekstiin, aikaan ja paikkaan. Esimiehen haaste on saada tämä tieto käyttöön yhteisissä prosesseissa. Kysymys on tavallaan siitä, miten esimies pyrkii saattamaan työelämän vaatimuksia ja ihmisten kanssa toimimisen sosiaalisia odotuksia yhteen. Johtaminen rakentuu johtajan ja johdettavan keskinäiselle yhteydelle, vastavuoroiselle prosessille eli vuorovaikutukselle. (Ropo et al. 2005, 100; vrt. Rouhiainen- Neunhäuser 2009, 22, 28.) Esimiehen työkaluna on kyky olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Juuti 2013, 63). Tässä työssä käytetään yläkäsitteenä vuorovaikutusta johtamisviestinnän sijaan, koska näh-

dään, että viestintään luetaan mukaan myös kirjoittaminen ja lukeminen (vrt. Valkonen 2003, 26). Johtajan ammattiin liittyviä spesifejä vuorovaikutustaitoja ovat mm. vuorovaikutussuhteen luominen ja ylläpitäminen, verkostoituminen, tiedonhallinta, ryhmäviestintä ja yhteistyö, emotionaalinen tuki, konfliktin hallinta, neuvottelu, tiedottaminen ja muihin ihmisiin vaikuttaminen. Lisäksi hänen on tuettava ja johdettava ryhmänsä tavoitteiden saavuttamista, hyvän työilmapiirin ja toimivien vuorovaikutussuhteiden muotoutumista ja ylläpitoa. (Rouhiainen-Neunhäuser 2009, 42, 44.)

Habermas (1984) tarkastelee sosiaalista toimintaa strategisen ja kommunikatiivisen jaottelun mukaisesti. Strategisessa toiminnassa toisia ihmisiä käytetään välineinä, jotta saavutetaan henkilökohtaista hyötyä tai etua. Korkeakoulumaailmassa se tarkoittaisi sitä, että opiskelijat ja opettajat käyttäisivät laskelmoivasti tiedonmuodostuksessa toisiaan hyväkseen saavuttaakseen omaa etuaan. Kommunikatiivisessa toiminnassa sen sijaan pyritään yhteisymmärrykseen, niin että kohdellaan toisia ihmisiä asiantuntijoina ja kanssatoimijoina. Tällaisessakin yhteistyössä voi olla yksilöllisiä päämääriä, mutta toimijat eivät ensisijaisesti aja vain omaa etuaan vaan haluavat suhteuttaa omaa toimintaansa ja käsityksiään toisten kanssa yhdessä asetettuihin tavoitteisiin. (Habermas 1984, 285.)

Sosiaalinen riippuvuus voi rakentua positiiviseksi, negatiiviseksi tai riippumattomaksi. Positiivinen riippuvuus syntyy, kun yksilöt kokevat, että he voivat saavuttaa tavoitteensa ainoastaan, jos muutkin ryhmässä ne saavuttavat. Negatiivisessa riippuvuudessa yksilöt kokevat, että kun joku saavuttaa tavoitteensa, niin muut ryhmässä epäonnistuvat tavoitteidensa saavuttamisessa. Tällöin valitsee kilpailuasetelma. Riippumattomuudessa tavoitteiden saavuttaminen ei edellytä yhteistyötä, vaan jokainen saavuttaa tai on saavuttamatta tavoitteitaan riippumatta ryhmän muiden jäsenten saavutuksista. (Johnson & Johnson 2002, 120.)

3.2.1 Luottamuksen rakentaminen

Transformationalisella johtamisella on huomattava yhteys luottamuksen rakentumiseen (Dirks & Ferrin 2002, 622). Luottamus on pohjana yhteisöllisyyden

kehittämislle ja vuorovaikutukselle. Motivaatiopsykologian mukaan ihmisen kolme psykologista perustarvetta ovat tarve kokea oma elämä ja itsensä merkityksellisenä, tarve itsenäisyyteen ja itsemääräämiseen sekä yhteisöllisyyteen. Yksilöä ohjaa halu kokea yhteisöllisyyden tunnetta, tarve olla tekemässä jotain merkityksellistä ja mahdollisuus henkilökohtaiseen kehittymiseen, omaan työhön vaikuttamiseen, selkeisiin tavoitteisiin ja tunteeseen, että arvostetaan ja saa palautetta työstään. Näillä tekijöillä on yhteys työntekijöiden motivaatioon, työtyytyväisyyteen ja hyvinvointiin työpaikalla. Esimiehen vuorovaikutusaktiivisuudella on todettu olevan positiivinen vaikutus työyhteisön ja esimiehen itsensä psyykkiseen hyvinvointiin. Transformationaalisessa johtamisessa johtajan vuorovaikutusosaamisella on tutkimusten mukaan keskeinen merkitys. (Leppänen & Rauhala 2012, 245,247,248; Flauto 1999, 20; Immonen 1993.)

Sitoutuminen edellyttää ammattikorkeakoulun ja sitä edustavien henkilöiden sekä opetushenkilöstön välistä luottamusta. Sitoutumisella kerrotaan, miten tavoittelemisen arvoiseksi ja tärkeäksi henkilö kokee organisaatiossa tehtävänsä ja miten innokkaasti hän on valmis toimimaan saavuttaakseen tavoitteensa. Sitoutumisessa on kysymys myös siitä, miten paljon henkilö haluaa tehdä töitä sekä mitä tunnustuksia ja henkilökohtaista tyydytystä tuottavia asioita hän pönostuksestaan saa. (Ruohotie 1998, 55; Ruohotie 1996, 88.) Luottamus on pohjana yhteisöllisyyden kehittämislle ja vuorovaikutukselle. Motivaatiopsykologian mukaan ihmisen kolme psykologista perustarvetta ovat tarve kokea oma elämä ja itsensä merkityksellisenä, tarve itsenäisyyteen ja itsemääräämiseen sekä yhteisöllisyyteen. Yksilöä ohjaa halu kokea yhteisöllisyyden tunnetta, tarve olla tekemässä jotain merkityksellistä ja mahdollisuus henkilökohtaiseen kehittymiseen, omaan työhön vaikuttamiseen, selkeisiin tavoitteisiin ja tunteeseen, että arvostetaan ja saa palautetta työstään. Näillä tekijöillä on yhteys työntekijöiden motivaatioon, työtyytyväisyyteen ja hyvinvointiin työpaikalla. Esimiehen vuorovaikutusaktiivisuudella on todettu olevan positiivinen vaikutus työyhteisön ja esimiehen itsensä psyykkiseen hyvinvointiin. Luottamus vaikuttaa sitoutumiseen ja nämä voivat yhdessä lisätä työntekijän motivaatiota ja tavoitteita yli sen, mihin ulkoiset kannustimet yltävät. (Blomqvist 2006, 21.)

Luottamusta pidetään työyhteisön vuorovaikutuksen ja hyvinvoinnin keskeisenä elementtinä ja yhteistyön pohjana. Luottamuksella selitetään tehokasta ja tuloksellista kommunikaatiota, sitoutumista ja yhteistyötä. Se on sitä tärkeämpää, mitä merkityksellisempää on yhteisön tehokas tiedon vaihdanta, sitoutuminen, oppiminen ja yhteistyö sekä toiminnan riskit ja riippuvuus. Luottamukseen liittyy toimijoiden halukkuus ottaa riskiä ja hyväksyä mahdollisuus menettää jotain arvokasta. Vastavuoroinen luottamus edistää toimijoiden halukkuutta tukea toinen toisiaan. Ryhmän yhtenäisyys ja jaetut arvot ovat merkityksellisiä luottamuksen rakentumisessa. Luottamuksen avulla voidaan vähentää vaihdantakustannuksia, hierarkkista kontrollia ja muodollisten sopimusten suhteellista merkitystä. (Blomqvist 2006, 20, 21.) Vuorovaikutussuhteessa on sekä johtajalla että johdettavalla vastuu suhteesta ja molempien aktiivisuus johtaa läheiseen ja sitoutuneeseen molemminpuoliseen luottamukselliseen suhteeseen sekä toisen kunnioittamiseen (Rouhiainen- Neunhäuser 2009, 29).

Esimiehen luottamus, tuki ja vuorovaikutuksellinen apu nousevat yhdeksi keskeiseksi elementiksi organisaation sitouttamisprosessissa. Toinen elementti on stressi, joka syntyy mm. roolien epämääräisyydestä, roolien konfliktien ja niiden ylikuormittumisen uhista. Kolmantena elementtinä, joka vaikuttaa sitoutumiseen on työtehtävien luomat mahdollisuudet ja autonomisuus. Viimeisenä elementtinä on työyhteisön yhteistyökyky, kollegiaalinen tuki ja yhteisvastuu. (James, James & Ashe 1990, 52-59.) Alaiset, jotka luottavat esimieheensä pystyvät laajentamaan työrooliaan ja ottamaan henkilökohtaisia riskejä. Se vaikuttaa myös siihen, miten he näkevät esimiehen välittämän informaation, päätökset ja tavoitteet. Jos alainen ei luota esimieheen, niin hän ei sitoudu esimiehen tekemiin tavoitteisiin ja päätöksiin. Luottamus lisää työntekijöiden panostusta työhön, tyytyväisyyttä esimiestä kohtaan ja esimiesten tuloksellisuutta. Esimiehen kontrollivallan vähetessä tai sen ollessa tehotonta luottamuksen merkitys esimies-alaisuudessa kasvaa. Luottamus johtamiseen vaikuttaa siis vahvasti työasenteisiin, työntekijöiden käyttäytymiseen ja työn tuloksiin. Jos esimies ei ole tasa-
puolinen ja oikeudenmukainen, niin hänet tulkitaan epäluotettavaksi ja tämä vaikuttaa alaisten suhtautumiseen ja heikentää heidän sitoutumistaan. (Dirks & Ferrin 2002, 621; Blomqvist 2006, 22; Bryman 2007, 699; Lord & Smith 1999, 226.)

Luottamuksen taso esimiehen ja alaisten välillä on perusta kaikelle. Esimies voi ilmaista luottamustaan delegoimalla ja samalla tukemalla toimeenpanoa neuvomalla, jos tarvitaan. Esimiehen on oltava lähellä ryhmäänsä mentorina ja valmentajana, ei poliisina. (Halasz & Pausits, 2011, 16.) Luottamuksen rakentuminen edellyttää, että työntekijöillä on jatkuvuuden tunne ja vankat instituution toimintamallit, jotka omalta osaltaan ennakoivat jatkuvuutta. Luottamus ja yhteisöllisyys horjuvat yllättävien organisaatiomuutosten yhteydessä. (Koivumäki 2008 Onnismaan ja Kianderin 2012, 43 mukaan.)

Useimmat asiantuntijat voivat tehdä työnsä haluamallaan tavalla ja näin ollen luottamus osaamiseen myös työntekijöiden kesken kuvaa jaettua johtajuutta. Lähtökohtaisesti ajatellaan, että työnjakoa tekevä esimies huomioi asiantuntijoiden kokemuksen ja osaamisen sekä jättää tilaa em. asioiden edellyttämälle vapaudelle työssä. (Ropo et al. 2005, 74.) Alainen kokee esimiehen luotettavaksi, jos hän on kyvykäs hoitamaan tehtäviään, motivoitunut huomioimaan alaisen yksilöllisesti, johdonmukainen toimissaan, rehellinen, reilu. Rehellisyys rakentaa luottamusta. Esimiehen kommunikaatio on avointa, oikea-aikaista, konsultoivaa ja päätöksentekoprosessia avoimesti selittävää. Lisääntynyt luottamus puolestaan vahvistaa molemminpuolista kommunikaatiota. Jos päätöksiin johtavat toimintaprosessit koetaan oikeudenmukaisina ja alaiset otetaan mukaan päätösprosesseihin, niin tämä kunnioitus ja arvostaminen vaikuttavat osaltaan työntekijän luottamukseen. (Blomqvist 2006, 23; Juuti 2013, 44.)

Luottamusta ruokitaan jatkuvalla dialogilla ja keskusteluilla. Luottamus tulee esille, kun yhteisön jäsenet havaitsevat esimiehen uskottavaksi. Esimiehen tehtävä on keskustella ja kommunikoida yksikön suunnitelmista ja suunnasta, johon ollaan menossa. Se on jatkuvaa koordinointia ja yhteistyötä, ”kävellen johtamista”. Esimiehen on seurattava ja toimeenpantava sovittuja asioita sekä itsensä että myös ryhmän osalta. Sekä ryhmän että esimiehen kokemuksia, asiantuntijuutta ja tuloksia on molemmin puolisesti arvostettava ja kunnioitettava. Toiminnan juuret ovat kumppanuudessa ja yhteistyössä, ei vallassa. Luottamus kasvaa reiluudesta ja tunnustuksista. Keskeisintä käyttäytymistä on työntekijöiden reilu kohtelu ja jokaisen menestyksen arvostaminen, koska yksilöiden me-

nestys on integroitunut osa koko ryhmän menestystä. Korkeakoulut ovat asiantuntijaorganisaatioita ja toiminta rakentuu vapaudelle, jota esimiehen on tuettava, ei kontrolloitava. (Halasz & Pausits 2011, 4, 12.)

3.2.2. Vuorovaikutuksen foorumit

Johtaminen ja johtajana kehittyminen kehkeytyy vähitellen sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa vuorovaikutuksellisenä toimintana. Sitä ei ole olemassa johtajan ominaisuuksissa tai mielessä. Se on sidoksissa tiettyyn yhteisöön ja näiden ihmisten välisiin vuorovaikutusprosesseihin. Vuorovaikutus tuottaa sosiaalista maailmaa, tulkintoja, merkityksiä ja ymmärrystä. Jotta keskustelut säilyvät aitoina, on esimiehen kuunneltava toisia ihmisiä ja osoitettava heille, että on ymmärtänyt sen, mitä on sanottu. Jos henkilöt huomaavat, että heitä ei kuunnella tai sitä ei pidetä arvokkaana tai totena, niin he lakkaavat puhumasta totta. Esimies voi olla eri mieltä asioista, mutta hänen on kuitenkin osoitettava, että toisen henkilön sanoma on arvokasta sellaisenaan. (Juuti 2013, 132, 136; Nikander 2003, 72 .)

Vuorovaikutusosaaminen koostuu viestintään ja vuorovaikutukseen liittyvistä tiedoista ja metakognitiivisista taidoista (kognitiivinen ja behavioraalinen ulottuvuus) sekä motivaatiosta viestiä ja olla vuorovaikutuksessa (affektiivinen ulottuvuus). Metakognitiivinen ulottuvuus ilmenee tietoisuutena omista kognitiivisista toiminnoista ja taitoina käyttää tietoa vuorovaikutustilanteen arvioinnissa ja oman käyttäytymisen säätelyssä. Taidot ilmenevät tietyssä kontekstissa tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena vuorovaikutuksena, esim. tiedottamisena, päätöksentekona tai palautteenantamisena. Affektiivinen asenneosaaminen näkyy rohkeutena ja haluna olla yhteydessä johdettaviinsa, kuunnella heitä, osallistua keskusteluun, perustella päätöksiä ja ohjata ryhmän vuorovaikutusta tavoitteeseen. Johtajalla voi olla tietoa ja taitoa, mutta se ei takaa menestyksellistä vuorovaikutusta, jos hän ei kykene tai halua soveltaa sitä käytännön tilanteissa. (Rouhiainen- Neunhäuser 2009, 31- 34; Valkonen 2003, 35-38.) Keskustele- vassa johtamisessa huomioidaan asioita myös eettisestä näkökulmasta ja toisen lähtökohdista. Pahimmillaan keskustele- va johtaminen voi johtaa siihen, että

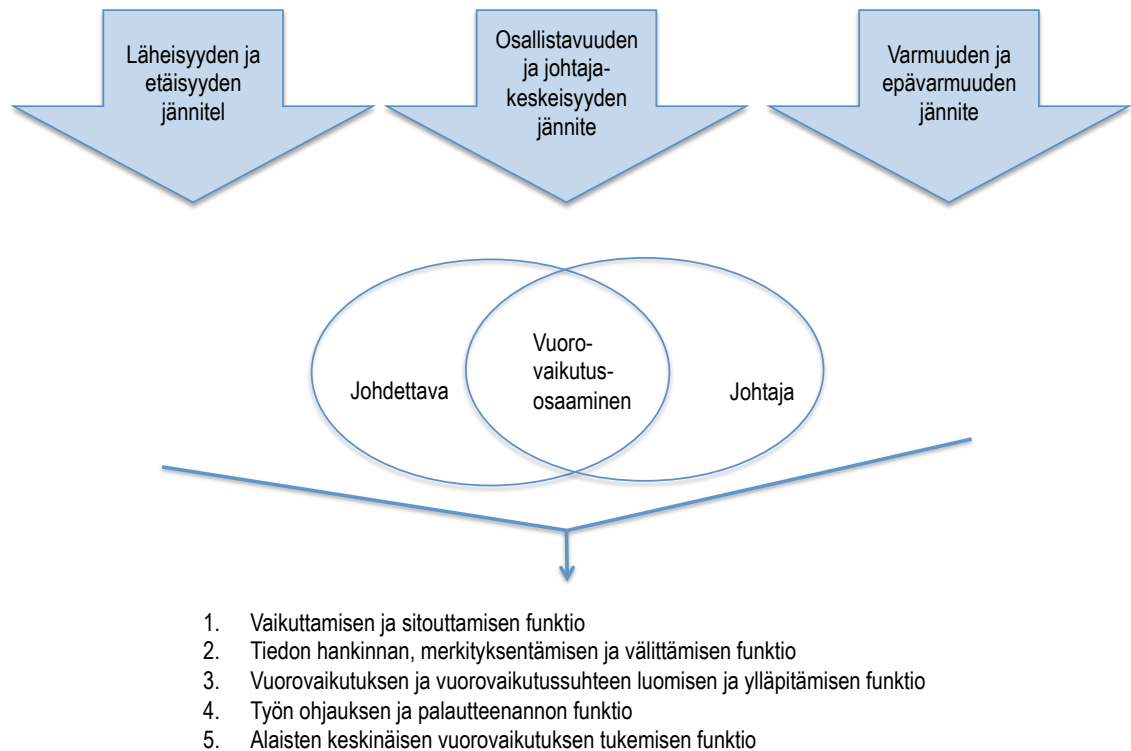
jotkut ryhmästä anastavat vallan itselleen ja rapauttavat näin koko joukon työ-moraalia. (Juuti 2013, 123.)

Tietoa jaetaan asiantuntijatyössä eniten sähköpostilla, puhelimella, tiedotteilla ja kokousten päätöksillä sekä virallisissa ja epävirallisissa kokouksissa. Merkittävin kanava on kuitenkin henkilökohtainen verkosto. Esimiehelle on tärkeä tunnistaa virallisen ja epävirallisen johtajuuden mahdollisuudet ja rajoitukset. Sosiaalisen vuorovaikutuksen foorumien lisääminen parantaa aina tiedon jakamisen mahdollisuuksia. Päätöksenteon perusteet on oltava kaikilla tiedossa ja kaikkien on saatava tieto samanaikaisesti. (Ropo et al. 2005, 76-77.)

Esimies vaikuttaa joko viestintäjärjestelmää käyttämällä tai suoraan omana itsenään. Hän ei voi olla viestimättä, eikä vaikuttamatta alaisiinsa. Hänen viestintäkäyttäytymisensä voi olla joko aktivoivaa tai passivoivaa, mutta hän ei voi olla vaikuttamatta alaisiinsa. (Puro 2009, 70.) Johtamisviestintänä voidaan ymmärtää kaikki se viestintä, jota esimiehet käyttävät pyrkiessään ohjaamaan henkilöstönsä ajattelua ja toimintaa (Lindholm & Salminen 2014, 36). Johtamisviestintää tarkastellaan viestinnän tutkimuksissa joko piirrettyyppisenä ominaisuutena, johtajan vuorovaikutuskäyttäytymisenä tai johtajan ja johdettavan välisenä vuorovaikutuksena (Fairhurst 2007, 2-3). Johtajan piirrettyyppisiä ominaisuuksia korostavat näkökulmat tarkastelevat johtajan käyttäytymistä tilanteesta toiseen muuttumattomana toimintana, jota ohjaavat johtajan tiedot ja synnynnäiset kyvyt. Taitonäkökulma nostaa esiin johtajan työn interpersoonalliset taidot, joita ovat taito ymmärtää, miksi johdettavat reagoivat asioihin tietyllä tavalla, taito koordinoida ja hallita omaa ja toisten toimintaa, taito neuvotella erilaisten näkemysten tunnistamiseksi ja osapuolia tyydyttävien suhteiden luomiseksi sekä taito vaikuttaa toisiin tavoitteellisen, tehokkaan toiminnan aikaansaamiseksi. Keskeistä on se, miten esimies osaa asettua toisen asemaan, vastata toisen odotuksiin, sovittaa omaa toimintaansa niihin ja säädellä omaa toimintaansa. Vuorovaikutusosaaminen liittyy kaikkiin johtamisosaamisen osa-alueisiin. (Rouhiainen-Neunhäuser 2009, 23, 25; Mumford, Campion ja Morgeson 2007, 156-157.)

Johtamisviestinnälle voidaan antaa eri funktioita: vaikuttaminen ja sitouttaminen, tiedon hankinta, merkityksentäminen ja välittäminen, vuorovaikutuksen ja vuorovaikutussuhteen luominen ja ylläpitäminen, työn ohjaus ja palautteenanto sekä alaisten keskinäisen vuorovaikutuksen tukeminen. Esimies vaikuttaa ja sitouttaa määrittelemällä ja viestimällä organisaation toimintasuunnasta, visiosta ja strategiasta sekä sitouttamalla alaisiaan organisaation arvoihin ja em. visioon ja strategiaan. Hän hankkii tietoa organisaation ulkopuolelta ja merkityksentää organisaatiota koskevat päätökset ja tiedottaa niistä. Esimiehen pitää verkottua ja pitää yhteyttä sekä organisaation sisällä että ulkopuolella ja luoda sekä ylläpitää vuorovaikutusta ja suhteita alaisiinsa. Hän perehdyttää työhön, käy kehityskeskusteluja ja asettaa tavoitteita, resursoi töitä ja henkilöitä, seuraa ja arvioi projekteja, antaa palautetta, motivoi, innostaa ja tukee alaisiaan. Esimies tukee alaisten keskinäistä vuorovaikutusta johtamalla keskusteluja palaverissa, kokouksissa ja viemällä neuvotteluja tavoitteeseen, tukemalla ja innostamalla kolaboratiiviseen työskentelyyn, johtamalla innovatiivista toimintaa ja uusien ideoiden kehittelyä, luomalla positiivista ilmapiiriä ja puuttumalla konfliktitilanteisiin ja tarvittaessa hallitsemalla ja ratkaisemalla niitä. Johtamisviestintään liittyvät läheisyyden ja etäisyyden, osallistavuuden ja johtajakeskeisyyden sekä varmuuden ja epävarmuuden jännitteet. Läheisyyden ja etäisyyden haasteet nousevat mm. siitä, että esimies on toisaalta lähellä alaisiaan ja toisaalta tasavertainen työtoveri. Tietoperustaisen matriisimaisesti organisoidun työn lisääntyessä alaiset eivät työskentele fyysisesti lähellä esimiestä ja asiantuntijatyö yksilöityy. Asiantuntijatyö on toisaalta itseohjautuvaa ja itsenäistä, mutta silti esimiehen on tuettava alaisten keskinäistä vuorovaikutusta ja osallistettava heitä organisaation päätöksentekoon. Asiantuntijatyö on myös dynamiikalta erilaista ja siihen suhtaudutaan henkilökohtaisesti. Esimiehellä on myös aina niitä asioita, joita hän ei voi strategisen päätöksenteon vuoksi vielä kertoa alaisilleen. Varmuuden ja epävarmuuden jännite syntyy tarpeesta viestiä selkeästi ja varmasti dynaamisessa, muuttuvassa toimintaympäristössä sekä tukea alaisten keskinäistä vuorovaikutusta tässä epävarmassa ympäristössä. (Rouhiainen-Neunhäuser 2009, 99, 101, 121.)

Tietoperusteinen organisaatio



KUVIO 3. Johtajan vuorovaikutusosaaminen tietoperustaisessa organisaatiossa (Rouhiainen-Neunhäuser 2009, 175)

Esimiehen on oleellista tulkita ja ymmärtää yhteisönsä tietokäsitys, jonka varassa tietoa luokitellaan oikeaksi ja vääräksi (Ropo et al. 2005, 88). Esimiesten ja alaisten suhteita tutkittaessa on selvinnyt, että asiantuntija-alaiset kaipaavat palautetta ja kannustusta lähijohtamiselta. Palautteen sisällön negatiivisuudella tai positiivisuudella ei sinällään näytä olevan merkitystä. Tärkeintä on rakentava keskustelu. (Ropo et al. 2005, 73.)

Vuorovaikutusosaaminen on aina kontekstiin liittyvää eli se määräytyy vuorovaikutustilanteen ajan, paikan, kulttuurin, vuorovaikutussuhteen ja vuorovaikutuksen tavoitteiden perusteella. Koko konteksti em. tekijöineen muovautuu ja rakentuu vuorovaikutuksessa ja sen tehokkuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen vaikuttavat kaikki osapuolet omalla viestinnällään ja vuorovaikutuskäyttäytymisellään. (Rouhiainen-Neunhäuser 2009, 35, 36.)

Yhtenä yleisesti käytössä olevana virallisena sosiaalisen vuorovaikutuksen foorumina ammattikorkeakouluissa toimivat erilaiset ja eritasoiset **ohjaus- ja kehityskeskustelut**. Näissä rakennetaan luottamusta, ylläpidetään vuorovaikutussuhdetta, ohjataan opettajien sisällöllistä ja menetelmällistä osaamista, keskustellaan opettajan työn ytimeistä ja annetaan palautetta työstä. Kehityskeskustelut osoittavat luottamuksen tilaa ja sen lisäksi tuottavat luottamusta ja sitä kautta sosiaalista pääomaa (Poikela 2005, 31). Ne tarjoavat mahdollisuuden henkilökohtaiseen palautteen antamiseen ja näin myös avoimuuden toteuttamiseen (Nikander 2003, 163).

Ohjaus ja kehityskeskusteluilla ymmärretään tässä työssä sitä systemaattista prosessia, jonka avulla ammattikorkeakoulun eri tahot ja toimijat käyvät rakentavaa, avointa keskustelua korkeakoulun, oman yksikkönsä ja koulutuksensa tilasta, henkilökohtaisesta tilanteestaan, tavoitteista ja toiminnan kehittämistarpeista. Tuutoriopettajat käyvät opiskelijoiden kanssa ns. ohjaus- ja kehityskeskusteluja sekä eri opintojaksoilla käydään erilaisia arviointikeskusteluja yksin ja ryhmässä. Osaamisen kehittäminen on osa ammattikorkeakoulujen strategista toimintaa, jolloin ohjaus- ja kehityskeskustelujen rooli on erittäin keskeinen.

Ammattikorkeakouluissa on samanaikaisesti kaksi toiminnan määrittäjää: rahoittaja ja kontrolloija (OKM) sekä pedagoginen organisaation oma toimintamalli. Kehityskeskusteluissa on parhain tilanne edistää pedagogista toimintamallia, koska tällöin ilmaistaan molemminpuolinen tahtotila. Toimintamalli näkyy parhaiten opiskelijoiden ohjaustapaamisissa, osittain hankkeiden ja opintojaksojen integroinneissa, opettajan työroolin muutoksissa ja opiskelijan roolin muutoksissa. Sen pitäisi näkyä enemmän työaikasuunnittelussa, opintojaksojen ja hankkeiden integroinneissa, opintojaksojen yhteisöllisissä suunnitteluissa, koulutusohjelman suunnittelussa ja kehittämispäivissä. (Mäki & Saranpää 2010, 47, 49, 76.) Toimivalla kehityskeskusteluprosessilla rakennetaan parempaa vuorovaikutusta, innovatiivisuutta ja yhteistyötä eri organisaatiotahojen kesken. Se parantaa organisaation kykyä suunnitella ja toteuttaa strategioita paremmin, kohdata muutoksia, säilyttää työkyky ja ratkaista toiminnan tehokkuuteen liittyviä ongelmia. (Lindholm & Salminen 2014, 42.)

Ohjaus- ja kehityskeskustelujen avulla toimijat voivat saada tietoa päätöksenteonsa avuksi. He oppivat tuntemaan paremmin toistensa työn, tämän saavutukset, kehittymisen, tulevaisuudensuunnitelmat, suhtautumisen työhön, työtovereihin ja organisaatioon. Keskustelussa voi nousta esille ideoita organisaation kehittämiseen, tietoa selvittämättömistä työhön liittyvistä ongelmista sekä tietoa mahdollisesta tyytymättömyydestä, vaikeuksista ja ongelmista. Keskustelussa ilmenee myös se, miten toimijat ovat ymmärtäneet toistensa viestinnän ja millaista tietoa he ovat valmiita vastaanottamaan. (Pace & Faules 1994, 130.)

Ohjaus- ja kehityskeskusteluiden haaste ja mahdollisuus on mahdollistaa dialoginen keskustelu. Tällöin keskusteluissa kohdataan aidosti toinen ihminen, jota kuunnellaan, osoitetaan kunnioitusta häntä kohtaan, hillitään omaa äänessä olemista ja puhutaan suoraan. Näin rakennetaan myös luottamusta, joka on edellytys avoimelle, onnistuneelle kommunikaatiolle. Organisaatiokulttuurin pitäisi kuitenkin aina tukea avointa vuorovaikutusta ja esimiehen vuoropuhelua alaistensa kanssa, koska on turha olettaa, että ohjaus- ja kehityskeskusteluista muodostuisi aidosti dialoginen tilanne, jos se ei ole myös arkipäivää. Keskustelut heijastelevat organisaation todellisuutta. Keskusteluprosessi on luottamuksellinen vuorovaikutustilanne, jossa keskustelijat jakavat toisilleen tietoa, kertovat näkemyksiään ja mielipiteitään sekä pyrkivät parantamaan yhteistyötään ja työyhteisöä. (Wink 2007, 60; Aarnikoivu 2008, 131; Juholin 1999, 13.)

Kehitys- ja ohjauskeskusteluissa vaaditaan kuuntelun ja dialogisen kyselyn taitoja. Pohjana onnistuneelle keskustelulle on avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, joka kannustaa asioiden käsittelyyn. Keskustelun vetäjän on kuunneltava ja kyseltävä, jotta selviää, millainen merkitys käsiteltävillä asioilla on keskustelun muille osapuolille. Miten motivoituneita tai sitoutuneita he ovat tehtäviinsä? (vrt. Poikela 2005, 43-44.)

Vuorovaikutteinen keskustelu auttaa keskustelijoita perehtymään toistensa tilanteeseen ja näin auttaa heitä kykyjen kehittämisessä ja työtyytyväisyyden lisäämisessä sekä uusiin tehtäviin valmistautumisessa. Keskusteluiden on myös todettu lisäävän alaisen tyytyväisyyttä esimiehen johtamistapaan. Esimiehet saattavat kokea intensiivisen vuorovaikutustilanteen vaikeaksi ja kehityskeskustelui-

ta siirretään tai niitä ei hoideta kunnolla. Kehityskeskustelulle on olemassa edellytykset onnistua, jos esimies on luotettava, rakentava, vastuullinen, puolueeton ja objektiivinen. Hänellä pitäisi olla myös henkistä joustoa, luovia ajatuksia, ennakkoluulottomuutta, kokonaisnäkemyistä, ihmissuhdetaitoja ja kykyä ottaa huomioon alaisen kehittyminen. Onnistumisen avaimet ohjaus- ja kehityskeskusteluille syntyvät ilmapiiristä, jossa osapuolet arvostavat ja kuuntelevat toisiaan sekä ovat empaattisia ja lähestyttäviä. (Kivimäki, Liimatainen & Liemola 1994, 320— 321; Pirnes 1989, 173—174.) Samat lainalaisuudet pätevät myös opiskelijan ja opettajan välisessä keskustelusuhteessa.

Ryhmäkehityskeskusteluilla voidaan tukea ryhmätoimintaa, auttaa sen jäseniä luomaan yhdenmukaisempia näkemyksiä ryhmän tilanteesta ja haasteista. Siinä käsitellään yhdessä systemaattisesti edellisen kauden onnistumisia sekä tulevia tavoitteita ja haasteita. Ryhmän suoriutumisen ratkaisee jäsenten välinen yhteistyö ja yhdessä tuotettu osaaminen. Nämä keskustelut eivät korvaa henkilökohtaisia keskusteluita, mutta mahdollistavat lisää aikaa henkilökohtaisten keskusteluiden syvällisyyteen. Ryhmäkeskustelu auttaa jäseniä liittämään oman työnsä osaksi suurempaa kokonaisuutta. Ryhmäkehityskeskustelut mahdollistavat merkitysten rakentamisen ja aikaisempien kokemusten jakamisen. (Lindholm & Salminen 2014, 62, 86, 131, 133; Poikela 2005, 42.)

Ymmärrys ja käsitys omasta työstä suhteessa muiden ja koko organisaation työhön syntyy onnistuneen ryhmäkeskustelun tuloksena. Se voi parhaimmillaan motivoida, sitouttaa, osallistaa ja vastuuttaa sekä omiin että yhteisiin tehtäviin. Keskustelut kehittävät kuuntelun ja dialogisen kyselyn taitoja. Kysymysten avulla voidaan tavoittaa, mihin asiat liittyvät ja millä tavalla osat ja kokonaisuudet ovat sidoksissa toisiinsa. Keskustelijoiden pitää kyetä havainnoimaan omaa ja yhteistä toimintaa, haluta parantaa työtään ja vaikuttaa työyhteisön kehittämiseen yhteiseksi hyväksi. Ryhmäkehityskeskusteluprosessi yhdentää työssä oppimisen sosiaalisia prosesseja ja luo uutta sosiaalista pääomaa rakentamalla luottamuksen ilmapiiriä, aitoa tiedonkulkua ja dialogia. (Poikela 2005, 42-44, 49, 50.)

3.3 Vuorovaikutuksen edistäminen ja kehittäminen

Ammattikorkeakoulun esimies pyrkii oman roolinsa kautta lähentämään opettajien työn opetusareenaa, interaktiivista ja hallinnollista areenaa toisiinsa. Opetusareena on areena, missä opettaja toimii ilman kollegoita ja esimiestä perinteiseen tapaan opiskelijoiden kanssa yksinään. Interaktiivisella areenalla opettajat työskentelevät keskenään. Hallinnollisella areenalla opettaja kohtaa esimiehensä ja muut korkeakoulun hallinnon edustajat. Vuoren (2011) tutkimuksen mukaan ammattikorkeakoulun esimiehen keinoja areenojen lähentämiseen ovat opettajien yksilöllinen kohtelu ja opettajien yhteistyön tavoitteellinen edistäminen. Yksilöllinen kohtelu vaatii esimieheltä aikaa ja kykyä dialogiin sekä jaettua johtajuutta tavoitellessaan opettajien yhteistyön edistämistä. Jaetussa johtajuudessa johtajuutta tarkastellaan yksilötehtävän sijaan ryhmän yhteisenä tehtävänä yhdessä tekemisineen, oppimisineen ja moniäänisyyksineen. (Vuori 2011, 198-199.) Tieto syntyy suhteissa ja tietäminen on vuorovaikutteista tekemistä. Esimiestyö on vuorovaikutusta ja näihin taitoihin liittyy kyky vahvistaa yhteistoimintaa. (Ropo et al. 2005, 51.) Ammattikorkeakouluissa on tavoitteena lisätä yhteistyötä sekä eri alojen opiskelijoiden että opettajien välille. Tämä tarkoittaa, että sekä opetus- että interaktiivisen areenan välinen yhteistyö on myös välttämätöntä ja opiskelijoiden ottaminen mukaan ”jaettuun johtajuuteen” on oleellista tulevaisuuden kannalta.

Haasteena on, miten kehittää ja edistää johtamista, joka tekee mahdolliseksi yhteistyön ja kollektiiviset prosessit korkeakoulujen sisällä myös eri alojen ja yksiköiden välillä. Yhteistyö ja ryhmässä työskentely sekä yksilö- että yksikkötasolla ovat ratkaisevia kehitettäessä johtamistoimintaa muutosten aikaan saamiseksi ja nykyisen toiminnan parantamiseksi ammattikorkeakouluissa. (Kohtamäki 2012, 352.)

Johtamistoiminta syntyy tietyssä tilanteessa, joka puolestaan määrittää esimerkiksi koulussa opettajien ja esimiehen välistä vuorovaikutusta. Jaettu johtajuus edellyttää useita ”johtajia”, joista vain joillakin on virallinen johtajan rooli. Jokaisella tilanteessa mukana olevalla on merkitystä johtamistoiminnan kannalta ja se syntyy vuorovaikutuksessa, ei yksilöiden toimintana. Jaettu johtajuus on

enemmän kuin prosessissa mukana olevien toimijoiden ja käytäntöjen summa, se on näkökulma – ajatuksellinen tai diagnostinen väline tarkastella johtajuutta. (Spillane, J.P. 2005, 144,145, 149.)

Esimiehellä on tärkeä rooli turvallisen, luottamuksellisen ilmapiirin luomisessa. Hyvä esimies on kommunikatiivinen ja pitää keskusteluista alaisten kanssa. Hän on halukas kuuntelemaan ja tarttumaan toimeen vastatakseen alaistensa toiveisiin ja valituksiin, koska hän on sensitiivinen alaistensa tunteille ja itsepölyisyyksille. Hyvä esimies pyrkii pyytämään ja suostuttelemaan käskemisen tai vaatimisen sijaan. Hän tiedottaa avoimesti alaisilleen ja kertoo muutoksista etukäteen sekä selittää sääntöjen ja määräysten taustoja. Hän voi omalla viestintätavallaan ehkäistä negatiivisen, status-erosta johtuvan muurin kasvamista. Alaiset saattavat kokea helposti, että esimiehiä ei heidän asiansa kiinnosta, he ovat tavoittamattomissa ja eivät reagoi alaistensa viesteihin. Esimiehellä koetaan statusensa ansiosta olevan aloiteoikeus, hänelle on luontevampaa lähestyä ja aloittaa keskustelu. (Trenholm & Jensen 1992, 131, 340, 341.) Suomalaisen kehityskeskustelun puutteena on Rajanevan (2002, 28) mukaan kommunikoinnin heikkous ja keskustelematon aitoon dialogiin tottumaton työkalutuuri.

Heikkilän ja Heikkilän (2001, 18) mukaan suurin osa peloista ja epäonnistumisista voidaan välttää, jos työyhteisöissä opetellaan dialoginen avoin kommunikointitapa. Tällöin jokaisen on uskaltauduttava omaan itseensä kohdistuvaan tutkimusretkeen, koska dialogi alkaa aina itsestä. Wink (2007) näkee väitöskirjassaan kehityskeskustelun sekä haasteena että mahdollisuutena toimia dialogin mahdollistavana keskustelufoorumina. Dialogissa sosiaalista todellisuutta rakennetaan luottamuspuheen avulla. Siinä rakennetaan esimiehen ja alaisen välistä suhdetta. Yhteinen kokemus ja historia sekä myös monet yhteiset kasvokkain tapahtuvat keskustelut esimiehen ja alaisen välillä edesauttavat hyvän dialogin syntymistä. Näissä dialogeissa ei vältetä vaikeiden asioiden esille ottamista, vaan pyritään sekä myönteisen että rakentavan kriittisen palautteen avulla kehittävään vuorovaikutukseen. Tutkimuksen mukaan dialogiset keskustelut olivat hyvin tasavertaisia puheiden pituuksien, vuorojen vaihtojen ja sisältöjen suhteen. Keskusteluissa voitiin havaita keskinäistä riippuvuutta, oltiin toinen toisensa auttajia, hyväksyttiin keskinäinen tuki ja epäonnistumiset. Dialogeissa

keskitytään toinen toisiinsa ja yhteistoimintasuhteeseen, mitä voidaan kuvata molemminpuolisuudella ja vastavuoroisuudella. Dialogeissa hyödynnetään sekä tunteen, merkityksen että toiminnan kieltä. (Wink 2007, 199-204.)

Viestinnän tulee aina perustua luottamukseen. Alaiset kommunikoivat saavuttaakseen jonkin tavoitteensa, tyydyttääkseen tarpeitaan tai parantaakseen olosuhteitaan. Viestit liittyvät hyvin usein motivaatioon. Jos ilmapiiri on luottamuksellinen, niin alaiset kommunikoivat tunteistaan helpommin ja esimiehet pystyvät tulkitsemaan paremmin alaisilta saatuja viestejä. Alaisten mahdollisuus keskustella esimiestensä kanssa lisää heidän sitoutumistaan työhön ja organisaatioon. Kun he saavat kyseenalaistaa ja esittää ideoita toiminnan tehostamiseksi, heidän arvostuksensa ja lojaliteettinsa työyhteisöä kohtaan lisääntyy. Alaisten viesteistä pitäisi myös muistaa palkita ja kiittää. (Pace & Faules 1994, 130-133.) Asiantuntijat kaipaavat palautetta ja kannustusta esimiehiltään. Palautteen positiivisuudella tai negatiivisuudella ei sinällään ole merkitystä, vaan ennen kaikkea kaivataan rakentavaa keskustelua. Esimiehen pitää käyttää samaa kieltä alaisensa kanssa ja ymmärtää heidän työnsä perusongelmien luonne. (Ropo et al. 2005, 73.)

Tässä työssä esiteltyjen tutkimusten perusteella mm. seuraavat asiat vaativat kehittämistä ammattikorkeakoulujen johtamisessa: yhteisöllisyyden edistäminen, osaamisen kehittäminen, luottamuksen ja avoimen ilmapiirin rakentaminen, yksilöllinen huomiointi, palautteen antaminen, töiden delegointi ja vastuuttaminen. Arkipäivän johtamiskäytäntöjä ja vuorovaikutusta työyhteisön sisällä on tutkittu vähemmän ja siitä syystä tutkimusaiheeksi on valikoitunut, miten ammattikorkeakoulussa opettajien lähiesimies voi rakentaa jaettua johtajuutta vaikuttamalla keskinäisen vuorovaikutuksen kehittämiseen ja edistämiseen omalla vastuualueellaan.

4 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa perustellaan empiirisen tutkimuksen kulkuun liittyneitä ratkaisuja ja esitellään empiirisen aineiston analyysissä käytettyjä menetelmiä. Tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimusmenetelmän perustelun jälkeen kerrotaan tutkimuksen käytännön suorittamisesta, kohderyhmistä ja haastateltavien valinnasta sekä haastattelujen toteuttamisesta. Sen jälkeen kuvataan aineiston analyysia sekä tutkimuksen luotettavuutta ja tulosten validiteettia.

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusmenetelmän valinta

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ja lisätä ymmärrystä siitä, miten ammattikorkeakoulussa opettajien lähiesimies voi rakentaa jaettua johtajuutta vaikuttamalla keskinäisen vuorovaikutuksen kehittämiseen ja edistämiseen omalla vastuualueellaan. Hirsjärvi et al. (2009, 161) kuvaavat laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi todellisen elämän kuvaamisen. Kun ilmiötä tutkitaan luonnollisissa yhteyksissä ja tutkimushenkilöt ovat oman elämänsä aktiivisia toimijoita, niin keskeiseen asemaan nousevat tutkimushenkilöiden luomat merkitykset ja pyritään heidän näkökulmansa ymmärtämiseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 21-24). Tutkimus tehtiin tapaustutkimuksena Tampereen ammattikorkeakoulussa ja ymmärrystä pyrittiin lisäämään haastatteleamalla pienryhmänä opettajia, opettajien lähiesimiehiä ja opiskelijoita.

Haastattelu valittiin menetelmäksi, koska se perustuu tutkielmassakin keskeiseen teemaan kielelliseen vuorovaikutukseen ja näin tutkija sai mahdollisuuden lähestyä inhimillisen käyttäytymisen vaikeimmin tutkittavia ilmiöitä ja merkityksiä (Hirsjärvi & Hurme 1988,7). Haastattelulla annettiin osallistujille ryhmänä mahdollisuus myös tässä tilanteessa reflektoida omaa toimintaansa. Eri osapuolten haastattelujen avulla pyrittiin varmistamaan triangulaatiolla tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksessa ei otettu huomioon eri koulutusalojen mukanaan tuomaa erilaista työkulttuuria, joka sinällään jo vaikuttaa vuorovaikutuksen laatuun, vaan pyrittiin löytämään asioita, joita voitaisiin hyödyntää keskinäisen vuorovaikutuksen edistämisessä ja jaetussa johtajuudessa eri koulutusaloilla. Korkea-

koulujen yhteisenä tavoitteena on tehdä monialaista yhteistyötä ja rikkoa koulutusalakohtaisia rajoja.

Tutkimus toteutettiin laadullisena kontekstiin kytkettynä tutkimuksena, jossa haettiin saada selville tutkittavien näkökulmaa. Klenken (2008) mukaan johtamistutkimusta tehdään edelleen eniten kvantitatiivisena tutkimuksena, vaikka kvalitatiivinen tutkimus tarjoaa useampia mahdollisuuksia tarkastella johtajuuden ilmiötä syvällisemmin. Laadullista tutkimusmenetelmää määrittävät aineistonkeruumenetelmä, otanta, hypoteesittomuus ja analyysitapa (Eskola & Suoranta 2008, 15-20). Laadullinen tutkimus tarkastelee asioita luonnollisissa ympäristöissä yrittäen ymmärtää tai tulkita ilmiöitä sen suhteen, minkä merkityksen ihmiset niille antavat (Denzin & Lincoln 1994, 1). Eskola ja Suoranta (2005, 62) korostavat, että laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole ainoastaan kertoa aineistosta, vaan pyrkiä rakentamaan siitä teoreettisesti kestäviä näkökulmia. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut löytää laajasti yleistettäviä tietoja, joita kvantitatiivisin menetelmin saadaan, vaan nimenomaan ottaa selvää siitä, miten kyseessä olevat tutkittavat kokevat vuorovaikutuksen ja yhdessä tekemisen sekä näiden kehittämisen Tampereen ammattikorkeakoulussa.

Laadullisen tutkimuksen tarkoitus on kuvata todellisesta elämästä esille nousevia asioita ja kuvata tutkimuskohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Saadut tulokset eivät ole ajattomia ja paikattomia, vaan ne tulee nähdä historiallisesti muuttuvina ja paikallisina. Tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä säilyttämään tutkittavien oma näkökulma. (Eskola & Suoranta 1999, 16—17.) Hämäläisen (1987) mukaan laadullinen tutkimus on aineistolähtöistä ja prosessimaista. Aineisto voi tuoda uusia, ennalta arvaamattomia näkökulmia ja tulkintoja tutkijalle ja hän voi joutua hankkimaan lisää aineistoa tai täydentämään sitä ja tulkin-taa. Laadullista tutkimusta ei voida suunnitella etukäteen standardimaisesti tutkimusprosessin eri vaiheineen. Se ei jäsenny samalla tavalla kronologisiin tutkimusprosessin vaiheisiin kuin määrällinen tutkimus. Suunnittelu, aineiston ko-koaminen ja käsittely sekä johtopäätösten teko tapahtuvat spiraalimaisesti, jol-loin prosessin eri vaiheet kietoutuvat toisiinsa. (Hämäläinen 1987, 7—8.) Tutki-mussuunnitelma voi elää tutkimushankkeen aikana (Eskola & Suoranta 2008; 15). Myös tutkijan tulee olla tietoinen taustaoletuksista ja tekemistään ratkai-

suista. Tietoisuus sekä lähtökohtien ja taustaoletusten kertominen lisäävät kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkija ja tutkittavat ovat samassa maailmassa, jossa syntyy ilmiöihin ja tapahtumiin liittyviä merkityksiä. Tällainen läheinen suhde on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle ja se liittyy tutkimuskohteen luonteeseen ja sen vaatimaan vuorovaikutteisuuteen. (Suoranta 1993, 41; Nurmi 1995, 61; Varto 1992, 14-15, Hirsjärvi & Hurme 2001, 21-24.) Tutkija pyrkii pohtimaan omia ennakko-olettamuksiaan ja irtautumaan niistä, jotta hän pysyy suhtautumaan mahdollisimman avoimesti sekä haastatteluihin että tulosten analyysiin.

Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkeinä voidaan pitää aineistonkeruumenettelmää, tutkittavien omaa näkökulmaa, harkinnanvaraista otantaa, aineiston laadullis-induktiivista analyysiä, hypoteesittomuutta, tutkimuksen tyyliä ja tulosten esitystapaa, tutkijan asemaa sekä narratiivisuutta. (Eskola & Suoranta 1999, 14—15.)

4.2 Tutkimuksen suorittaminen

Aineistoa kerättiin teemahaastattelulla. Teemahaastattelu sallii vapaamuotoisen keskustelun, mutta jokaisessa haastattelussa nostetaan esille samat aihepiirit (Eskola & Suoranta 2008, 87). Haastattelun kysymyksillä pyrittiin vahvistamaan positiivista potentiaalia ja kiinnittämään huomiota parhaisiin menneisiin ja nykyisiin käytänteisiin, jotka voivat sytyttää haastateltavien kollektiivisen mielikuvituksen miettimään, miten asiat voisivat olla vielä paremmin. (vrt. Klenke 2008, 175.) Haastattelu mahdollistaa kysymykset, tarkennukset, joustot ja täsmennykset. Sen avulla saadaan kuvaavia esimerkkejä ja validiutta voidaan tarkistaa haastattelun aikana observoimalla esimerkiksi sanatonta viestintää. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 36.) Teemahaastattelu sopii hyvin tapaustutkimukseen, missä tutkija haluaa välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Se ottaa huomioon, että haastateltavien tulkinnot asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä. Puolistrukturoitu teemahaastattelu on vuorovaikutustilanne, missä merkitykset syntyvät. Haastattelu etenee tutkijan ehdoilla ja hänen aloitteestaan, mutta myös haastateltavilla on aktiivinen rooli. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 41, 48; Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) Kysymykset

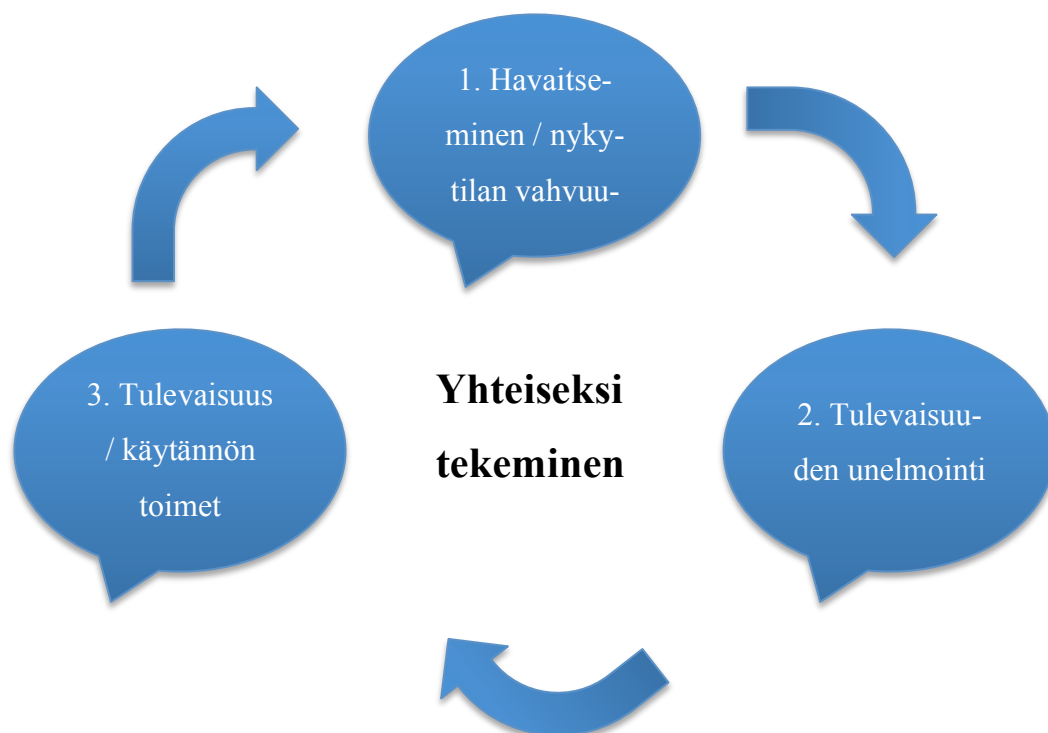
pyritään rakentamaan teemojen ympärille rakentuviksi pääkysymyksiksi, jotka muodostavat kehyksen koko haastattelulle. Tarkentavilla kysymyksillä rohkaistaan haastateltavaa täydentämään tai selittämään tarkemmin vastaustaan ja jatkokysymyksillä pyritään saamaan vielä uusia näkökulmia asiaan. (Rubin & Rubin 1995, 202.) Teema-alueet ohjaavat kysymyksiä ja niillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä. Haastattelijan vastuulla on, että kaikki teema-alueet käydään läpi, vaikka niiden järjestys ja laajuus vaihtelisikin haastattelusta toiseen. (Eskola & Vastamäki 2007.) Haastattelulla haluttiin antaa haastateltaville mahdollisuus myös jo haastattelutilanteessa reflektoida ja analysoida nykyisiä käytäntöjä. Haastattelu mahdollisti kolmen eri osapuolen yhtä aikaisen vuorovaikutuksen ja tilaisuus omalta osaltaan vahvisti myös jaetun johtajuuden filosofiaa.

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein varsin pientä määrää tapauksia, mutta ne pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Kvalitatiiviseen aineistoon saadaan syvyyttä ja yksityiskohtia suorilla lainauksilla, huolellisella, vahvalla henkilöiden kuvauksella, kontekstin valinnalla, vuorovaikutuksella ja havainnoimalla käyttäytymistä (Klenke 2008, 9). Aineiston koolla ei ole väliä vaikutusta tai merkitystä tutkimuksen onnistumiseen, vaan ratkaisevaa on tulkintojen syvyys ja kestävyys. Aineistoa voidaan katsoa olevan riittävästi silloin, kun uudet tapaukset eivät enää tuota mitään uutta tietoa tutkimusongelman kannalta. Saturaatiota ei kuitenkaan tapahdu, jos tutkija ei ole selvillä siitä, mitä aineistosta hakee. Tutkija päättää, milloin aineistoa on tullut kerätyksi riittävästi ja milloin se kattaa tutkimusongelman. (Eskola & Suoranta 1999, 62-65.) Tutkijat ovat enakkoluuloineen ja ammattitaitoineen ensi sijaisia välineitä laadullisen tutkimuksen tiedon keruussa. Laadullisen tutkimuksen suunnitelmat ovat joustavia ja niitä voidaan ja pitää sovittaa yhteen dynaamisesti kehittyvän tutkimusprosessin aikana. (Klenke 2008, 11.)

Haastateltavat valittiin Tampereen ammattikorkeakoulun eri koulutusalojen edustajista. Eskola & Suoranta (2008) mukaan ei ole hyödyllistä valita haastateltavia sattumanvaraisesti vaan harkinnanvaraisesti. Henkilöiden, joita haastatellaan pitäisi tietää tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä pitäisi olla kokemusta tutkittavasta asiasta, jotta onnistutaan kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa sekä antamaan niille teoreettisesti mielekäs tulkinta tai ymmärtä-

mään tutkittavaa toimintaa (Tuomi & Sarajärvi 2006, 88). Haastattelut tehtiin ryhmissä, joissa oli edustettuna saman koulutusalan koulutuspäällikkö, opettaja ja opiskelija. Tällä tavalla haastateltavien yhteinen kulttuuri on läsnä ja toisilleen puhuessaan kulttuurisen ryhmän jäsenet voivat käyttää ”sisäpiirin” termejä ja vahvistaa toistensa näkemyksiä ja kokemuksia (Alasuutari 2011, 152).

Tampereen ammattikorkeakoulussa on viisi yksikköä tutkintoon johtavassa koulutuksessa ja näitä yksiköjä johtavat koulutusjohtajat. Koulutusjohtajien alaisuudessa on koulutuksia (entiset koulutusohjelmat), joissa koulutuspäälliköt toimivat opettajien ja laboratoriomestareiden esimiehinä. Koulutuspäälliköt eivät toimi päätoimisina päällikköinä, vaan heillä on kaikilla myös opetusvelvollisuus. Tukipalvelujen henkilöstö on organisoitunut omiksi yksiköikseen ja he eivät työskentele koulutuspäällikköjen alaisuudessa. (Laatukäsikirja Kompassi 2015.) Koulutuslavalainnoilla saatiin haastatteluun kaikkien viiden koulutusyksiköiden edustus. Viideltä koulutuspäälliköltä kysyttiin henkilökohtaisesti, kiinnostaisiko heitä osallistua tällaiseen tutkimusprosessiin. Tämän jälkeen heitä pyydettiin kutsumaan mukaan yhden opettajansa ja yhden opiskelijan. Yksi koulutuspäällikkö sairastui samana päivänä, kun haastattelu oli ja tämä haastattelu tehtiin haastattelemalla ainoastaan opettajaa ja opiskelijaa.



KUVIO 5. Haastattelun etenemisen vaiheet

Haastattelun aluksi kerrottiin, millaisesta tutkimuksesta on kysymys ja mikä on tutkimuksen tavoite. Lisäksi määriteltiin, mitä tässä tilanteessa tarkoitetaan vuorovaikutuksella. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan yhteisön jäsenten ”kohtaamispaikkoja”, joissa tavoitellaan yhteistä ymmärrystä keskustellen ja neuvotellen, jakaen tietoa ja osaamista sekä kehitellen yhdessä asioita eteenpäin. Apukysymyksinä olivat: Miten vuorovaikutusta luodaan, tuetaan ja ylläpidetään? Miten ohjataan ja annetaan palautetta? Miten vaikutetaan ja sitoutetaan yhteisössä? Miten tietoa hankitaan ja merkityksennetään?

Haastattelu eteni kolmen vaiheen kautta (kts. KUVIO 5) nykytilan vahvuuksista tulevaisuuden unelmoinnin kautta tulevaisuuden käytännön toimiin. Ensimmäisenä kaikilta haastateltavilta kysyttiin liittyen sisäiseen vuorovaikutukseen, mitkä ovat tämän hetkisiä vahvuuksia ja hyviä puolia koulutuksen (koulutusohjelman) vuorovaikutuksessa? Tämän jälkeen pyydettiin kyseenalaistamaan nykyistä toimintaa ja miettimään, mikä voisi tulevaisuudessa olla vielä paremmin? Seuraavaksi pyydettiin esittämään ehdotuksia toiminnan kehittämiseksi: Mitä tulisi tehdä toisin? Mitä käytännön toimia se tarkoittaisi? Teemojen sisältämien kysymysten suhde voi vaihdella kokemusperäisten ja intuitiivisten havaintojen salillisesta varsin tiukasti etukäteen tiedetyissä kysymyksissä pidättäytymiseen (Tuomi & Sarajarvi 2009, 78). Käytännössä ensimmäinen vaihe oli kaikissa haastatteluissa erotettavissa, mutta kaksi seuraavaa vaihetta kietoutuivat keskusteluissa toisiinsa. Jatkokysymyksiä esitettiin haastattelussa esille nousseiden asioiden perusteella, jotta saatiin syvennettyä haastattelua ja tutkimushenkilöt tuomaan ilmi omat käsityksensä ja kokemuksensa tutkimusongelman kannalta olennaisista asioista.

Kaikki tutkimushaastattelut, joissa haastateltiin Tampereen ammattikorkeakoulun 4 koulutuspäällikköä, 5 opettajaa ja 6 opiskelijaa viideltä koulutusosalta nauhoitettiin. Tampereen ammattikorkeakoululla on 7 koulutusvastuuta seitsemällä koulutusosalalla. Tutkintoon johtavan koulutuksen aloista mukana haastatteluissa olivat kulttuuriala, luonnonvara-ala, sosiaali- ja terveysala, tekniikka sekä liike-talous. Koulutusaloista jäi ulkopuolelle matkailu- ja ravitsemisala, koska tutkija itse edustaa tätä alaa. Toisena alana jäi ulkopuolelle humanistiselta alalta ammatillinen opettajankoulutus, koska tämä ei ole tutkintoon johtavaa koulutusta.

Seuraavassa taulukossa on kuvattu lyhyesti haastatellut ja haastattelujen kestot.

TAULUKKO 1. Haastatellut

Haastateltu	Tehtävä	Koulutusala	Haastateltavan työ/opiskelukokemus	Sukupuoli	Haastattelun kesto min.
1	opiskelija	sosiaali- ja terveys	3. vuosi	n	58
2	koulutus-päällikkö	sosiaali- ja terveys	Yli 10 vuotta	n	58
3	opettaja	sosiaali- ja terveys	Alle 5 vuotta	m	58
4	opiskelija	luonnonvara	3. vuosi	n	60
5	koulutus-päällikkö	luonnonvara	5-10 vuotta	m	60
6	opettaja	luonnonvara	Yli 10 vuotta	n	60
7	opiskelija	liiketalous	2. vuosi	n	57
8	opiskelija	liiketalous	2. vuosi	n	57
9	koulutus-päällikkö	liiketalous	Alle 5 vuotta	n	57
10	opettaja	liiketalous	Alle 5 vuotta	m	57
11	opiskelija	tekniikka	vasta valmis-tunut	m	65
12	koulutus-päällikkö	tekniikka	Yli 10 vuotta	m	65
13	opettaja	tekniikka	Alle 5 vuotta	m	65
14	opiskelija	kulttuuri	3. vuosi	n	58
15	opettaja	kulttuuri	Yli 10 vuotta	n	58

Lukuun ottamatta yhtä haastattelua, joka tehtiin ao. päällikön työhuoneessa, kaikki haastattelut tehtiin tutkijan työhuoneessa ja ne kestivät jokainen noin tunnin. Kaikille annettiin ennen haastattelun alkua lyhyt kuvaus haastattelun kulusta (liite 1) ja kerrottiin sama asia omin sanoin. Haastateltaville kerrottiin myös, että haastattelu kestää noin tunnin ja haastattelija johdattelee keskuste-

lua sen mukaisesti, että pysytään aikataulussa. Haastattelut etenivät haastattelvien ehdoilla, mutta haastattelijä ohjasi haastateltavia kertomaan tutkimuskohteen ilmiöstä. Keskustelu ei rakentunut kysymys-vastaus -kaavan mukaisesti, vaan ryhmän jäsenet kyselivät asioita toinen toisiltaan ja pohtivat niitä. Tällöin tutkijalle tarjoutui tilaisuus nähdä, kuulla ja eritellä sellaista, mikä ei yksilöhaastattelussa ole mahdollista.

Haastatteluaineistot litteroitiin teksteiksi. Anonyymisyyttä turvattiin käyttämällä haastateltavista ainoastaan kirjainkoodeja. Puhtaaksi kirjoitetussa versiossa on merkitty haastattelijä kirjaimella K1, haastateltavat N1- N3 (naispuoliset) ja M1-M3 (miespuoliset). Litterointi on tehty ns. peruslitterointina, jolloin puhe on litteroitu sanatarkasti puhekieltä noudattaen, mutta siitä on jätetty pois täytesanat, toistot, keskenjäävät tavut ja yksittäiset äännähdykset. Selvästi kontekstiin liitymätön puhe on jätetty myös litteroimatta. Jokaisesta haastattelusta on tehty oma tiedostokansio, joka sisältää sekä nauhoitetun että litteroidun tekstiaineiston.

4.3 Aineiston analyysi

Aineistolle valittiin analyysitavaksi aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jonka nähdään parhaiten palvelevan selkeytensä ja sovellettavuutensa vuoksi tätä tutkimusta ja aineistoa. Analysoitavan aineiston pitäisi muodostaa tavalla tai toisella järkevän kokonaisuuden. Tähän pääseminen edellyttää, että haastateltavat ovat suhteellisen samanlaisia, omaavat tutkimusongelman kannalta keskeistä tietoa ja ovat kiinnostuneita itse tutkimuksesta. (Eskola & Suoranta 1999, 66—68.) Sisällönanalyysi on systemaattinen, objektiivinen ja laadulliseen tutkimukseen soveltuva menetelmä, jota voidaan käyttää aineistolähtöisesti ja hyödyntää sekä manuaalista että tietokoneperustaista analyysiä (Bryman 2004, 195-196). Haasteena sisällönanalyysille on kategorioiden nimeäminen. Jos niiden nimeämisessä epäonnistutaan, niin epäonnistutaan tuottamaan kokonaisymmärrys tutkittavasta ilmiöstä ja tulokset eivät tällöin edusta aineistoa. (Hsieh & Shannon 2005, 1280.) Sisällönanalyysillä pystytään vastaamaan kysymyksiin kuka, mitä ja kuinka paljon, mutta missä ja miksi kysymykset ovat vaikeita analysoida sisällönanalyysin keinoin. Kritiikkiä on esitetty myös luotettavuutta ja analyysin sy-

vyyttä kohtaan. Tutkimuksia, joissa on käytetty sisällönanalyysiä on kritisoitu myös siitä, että järjestetty aineisto ilmaistaan tuloksina, mutta johtopäätökset jäävät tekemättä ja tutkimukset ovat epäteoreettisia. (Bryman 2004, 184-185, 197.)

Sisällönanalyysi etenee kolmen vaiheen kautta pelkistämisestä ryhmittelyyn kautta abstrahointiin. Pelkistämisessä aineistosta nostetaan esille ilmauksia, jotka liittyvät tutkimustehtävään vaikkapa asettamalla kysymyksiä aineistolle. Pelkistyksessä kuvataan tiiviisti pitkäkin haastattelulitteraatin osa. Tällä tavalla pystytään muodostamaan myös pikainen yleiskuva yhdestä haastattelusta. Pelkistyksiä ryhmitellessä etsitään samanlaisuuksia ja erilaisuuksia ilmausten välillä, jotta onnistutaan luokittelemaan aineistoa yhdistäviksi luokiksi. Samaan luokkaan sijoitetaan merkityksen perusteella. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5-6; Janhonen & Nikkonen 2001, 23.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla ei saa olla ennakoon lukkoon lyötyjä olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Havainnot ovat kuitenkin aina latautuneet aikaisemmilla kokemuksilla. Nämä eivät kuitenkaan saa rajata tutkimuksellisia toimenpiteitä. Kohteesta muodostetut ennako-oletukset tulee tiedostaa ja näin huomioida tutkimuksen esioletuksina. (Eskola & Suoranta 1999, 18-20.)

Aineistoa analysoitiin sisällön analyysimenetelmällä, jolloin pyrkimyksenä oli saada kuvaus tutkittavasta ilmiöstä ja verrata sitä teoreettiseen taustaan sekä tehdä johtopäätökset. Tällöin tarkastellaan tutkittavien ilmiöiden merkityksiä, tarkoitusta ja aikomuksia, seurauksia ja erilaisia yhteyksiä (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001). Aineiston analysointi tapahtui aineiston ehdoilla. Laadullisessa analyysissä tarkastellaan koko aineistoa ja edetään havaintojen pelkistämiseen. Havaintoja pelkistettäessä pyritään niiden yhdistämiseen. Havaintojen pelkistämistä ohjaa valittu teoreettinen näkökulma. Tutkijan tulee tuntee aineistonsa läpikotaisin ja vasta syvällisen aineistoon perehtymisen jälkeen tulee pyrkiä muodostamaan aineistosta esille nousevia abstraktioita ja yleistyksiä aineiston tulkinnaksi. (Metsämuuronen 2006, 127; Eskola & Suoranta 1999, 152.) Tässä työssä näkökulmana oli sekä johtajuutta että vuorovaikutusta käsit-

televä kirjallisuus. Yläluokiksi nousivat pedagogiset ratkaisut, fyysinen ympäristö, viestintä ja luottamuksen rakentaminen.

Miles ja Huberman (1994, 91-92) kuvaavat aineistolähtöistä sisällönanalyysyä kolmivaiheisena prosessina aineiston pelkistämisestä, aineiston ryhmittelyn kautta teoreettisten käsitteiden luomiseen.

Pelkistämisvaiheessa tiivistettiin hankittua aineistoa siten, että tälle tutkimukselle epäolennainen tieto karsiutui pois. Ennen pelkistämistä valittiin analyysiyksiköksi ajatuksellinen kokonaisuus, joka koostui sanasta, sanayhdistelmästä, lauseenosasta, lauseesta tai useammasta lauseesta. Empiirinen aineisto muodostui 51 sivusta haastattelutekstiä (verdana, fonttikoko 8, riviväli 1). Aineisto kuunneltiin ja luettiin useampaan kertaan läpi ja tämän jälkeen silmäiltiin aineistoa uudelleen tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Seuraavaksi merkittiin valittujen tekstikohtien eteen luokittelun koodi, jotta voitaisiin myöhemmin tarkistaa laajempi asiayhteys alkuperäisestä tekstistä.

Jotta tutkimuskysymyksiin löydettäisiin vastaus, tarkasteltiin aineistoa induktiivisesti, jolloin edetään alkuperäisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Tilastollinen yleistäminen ja absoluuttisen totuuden löytäminen ei ole tavoitteena, vaan pyritään kuvaamisen ja ymmärtämisen kautta löytämään tai paljastamaan tosiasioita (Hirsjärvi et al. 2009, 160-161). Haastattelujen sisällön analyysi tehtiin temaattisesti. Keskeisiä teemoja muodostettiin etsimällä tekstimassasta vastauksia yhdistäviä ja erottavia seikkoja. Valittuihin teemoihin saatiin lausumia purkamalla haastatteluaineistoa. Tämän jälkeen analyysia jatkettiin tyypittelemällä aineistoa samantyyppisiä seikkoja sisältäviksi kokonaisuuksiksi. Tyypittelyllä pyritään löytämään tutkittavasta aiheesta jotain olennaista. Jokaista lausumaa tarkasteltiin erikseen ja pohdittiin, miten juuri tämä tietty lausuma tai ajatus kuvaa yhteiseksi tekemistä, jaettua johtajuutta ja vuorovaikutuksen edistämistä ja kehittämistä. Kun käytiin vuoropuhelua lausumien ja alkuperäisen aineiston kanssa, alkoivat lausumat muodostaa suhteita toisiinsa. Näin muodostuivat analyysin alustavat kategoriat, joita yhdistelemällä saatiin työn varsinaiset kategoriat. Alkuperäisaineistoihin palattiin useamman

kerran varmistamaan tulkinta ja joissain tapauksissa ryhmiteltiin sisältönsä puolesta ilmaus toiseen teemaan kuuluvaan alaluokkaan kuin alun perin oli ajateltu.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla pyrittiin ymmärtämään tutkimushenkilöiden omia näkökulmia kaikissa analyysin vaiheissa. Heidän käsityksiään ja kokemuksiaan pyrittiin esittämään mahdollisimman aitoina tulosten raportoinnissa käyttämällä mm. autenttisia lainauksia. Kun samansisältöiset alaluokat oli yhdistelty yläluokiksi ja yläluokat edelleen pääluokaksi päästiin käsitteellistämisvaiheeseen, jossa siirrytään alkuperäisilmauksista teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111-112). Tässä työssä tehdystä aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä esimerkkinä lainaus haastattelusta ”... jos jaetusta johtajuudesta puhutaan on opiskelijoilla erilainen rooli, et joku on puheenjohtaja, joku on sitten sihteeri, joku on sitten taas tarkkailija. Eli jokainen myös kantaa oman roolinsa siellä (pbl-istunnossa) ja tietää kyllä vastuun, täytyy kyl valmistautua ja täytyy ajatella eri tavalla.” Tämä lainaus on esimerkki alaluokasta opetusmenetelmät, joka kuuluu yläluokkaan pedagogiset ratkaisut. Pedagogiset ratkaisut sijoittuu pääluokkaan toimintaympäristö, joka on yksi jaettua johtajuutta määrittelevä osa-alue.

4.4 Aineiston luotettavuus ja siirrettävyys

Tutkimustulosten siirrettävyys tarkoittaa havaintojen soveltumista toiseen toimintaympäristöön tai toiseen tapaukseen. Yleistettävyys syntyy tällöin lukijan tekemänä. Jotta siirrettävyys ylipäättään voisi olla mahdollista, on tutkijan annettava tutkimuskohteesta riittävän tarkka kuvaus. (Eskola & Suoranta 1999, 67-68.) Lisäksi Eskola & Suoranta (2008, 66) korostavat laadullisen tutkimuksen yleistettävyyden kannalta tutkimushenkilöiden valintaa, jotta he omaavat suhteellisen samankaltaisen kokemusmaailman, ovat kiinnostuneita tutkimuksesta ja heillä on tutkimusongelman kannalta merkittävää tietoa. Tähän tutkimukseen valituilla henkilöillä oli samankaltainen kokemusmaailma ammattikorkeakoulun perustutkinnosta ja he olivat kiinnostuneita tutkimusaiheesta, koska he osallistuivat vapaaehtoisesti haastatteluihin. Samassa haastatteluryhmässä oli aina saman koulutusalan henkilöitä, jolloin heillä oli myös alan mukanaan tuoma kokemus ja tutkimusongelman kannalta merkittävää tietoa sekä yhteinen kieli.

Opiskelijat olivat kaikki joko 2. tai 3. vuoden opiskelijoita sekä yksi vasta valmistunut, jolloin heille oli ehtinyt kertyä jo kokemusta opiskelusta ja vuorovaikutuksesta omassa koulutuksessaan. Useat tutkimushenkilöt ilmaisivat haastattelujen päätteeksi kiitollisuutensa saada osallistua haastatteluun, joka kertoi siitä, että itse keskustelukin oli koettu merkityksellisenä.

Tutkimuksen tärkeä osa on sen **luotettavuuden** pohtiminen. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voida erottaa toisistaan yhtä tarkasti kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu pitkin matkaa pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja ottamaan näin kantaa sekä analyysin kattavuudesta että tekemänsä työn luotettavuudesta. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on oman tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Näin ollen luotettavuuden pääasiallinen kriteeri onkin tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1999, 209, 211.) Tämän tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat tutkijan tekemien ratkaisujen lisäksi myös se, millaisilla kriteereillä päälliköt pyysivät opettajat ja opiskelijat haastatteluun mukaan.

Validiteetti ja reliabiliteetti eivät sellaisenaan sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi. Käsitteiden sisältö on tärkeä, koska uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkijan on tarkistettava vastaavako hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Tehtyjen tulkintojen pitäisi saada tukea myös toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Luotettavuutta tarkasteltaessa on pohdittava myös sitä, kuinka pätevästi tutkimustekstissä kuvataan tutkittua kohdetta. Mitä aineistonkeräyksessä ja sen jälkeen on tapahtunut? Sisäisellä validiteetilla eli pätevyydellä viitataan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuun. Ulkoinen validiteetti on enemmän yhteydessä tutkijaan kuin tutkittavien käyttäytymiseen. Siinä tarkastellaan tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Aineisto on reliaabeli, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Reliabiliteetti tarkoittaa myös tutkimuksen aikana tuotettua yhtenäistä tapaa lähestyä ja ymmärtää kohdetta tai tutkijan tuottamaa teoreettisesti vahvaa tapaa kuvata aineistoa. (Eskola & Suoranta 1999, 212—214.) Tämän tutkimuksen uskot-

tavuuden lisäämiseksi on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, kuinka aineiston kerääminen on tapahtunut ja miten tiettyihin teemoihin ja luokituksiin on päädytty sekä miten koko tutkimus on toteutettu. Tutkimuksessa on kerrottu tutkittavien määrä, tutkimuksen kesto, aikataulu ja aineiston analyysitapa. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2006, 131, 135, 138.) Tutkimuksen tulokset on esitetty avoimesti ja rehellisesti käyttämällä suoria haastatteluotteita. Suorat lainaukset on valittu siten, ettei niistä tunnisteta tutkittavia. (kts. Vehviläinen-Julkunen 1997, 26-34.)

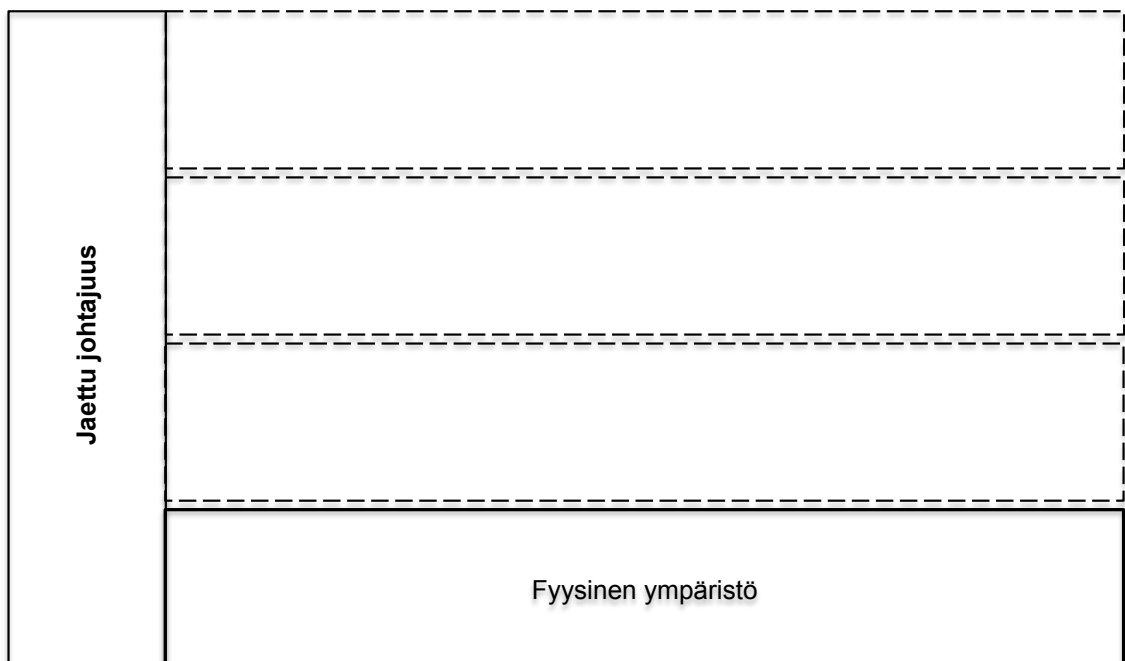
Tulosten siirrettävyys ei ole oleellista, koska tämä tutkimus koskee vain yhtä tiettyä korkeakoulua sekä haastatteluun valikoituja pienryhmiä ja tutkimuskohde on näin ollen ainutlaatuinen. Laadullisen tutkimuksen tekijä on ollut tietoinen, että kyseessä ovat hänen henkilökohtaiset tulkintansa ilmiöstä sekä subjektiivinen kokemus samassa työyhteisössä kollegana työskentelystä. Haastattelutilanteissa ei ollut havaittavissa, että haastattelijan tuttuus osalle haastateltavista olisi vaikuttanut keskustelun sisältöön, kuten ei myöskään päällikköjen läsnäolo opettajien ja opiskelijoiden puheenvuoroihin. Haastattelutilanne eteni hyvin pitkälle haastateltavien ehdoilla ja haastattelun osapuolet kohtasivat toisensa tasavertaisina subjekteina. Voidaan siis olettaa, että haastattelijan tai päälliköiden läsnäolo ei olisi vaikuttanut haastateltaviin ja näin saadun tiedon luotettavuuteen ja luonteeseen.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Etsittäessä vastausta kysymykseen, miten ammattikorkeakoulussa opettajien lähiesimies voi rakentaa jaettua johtajuutta vaikuttamalla keskinäisen vuorovaikutuksen edistämiseen ja kehittämiseen, lähdettiin purkamaan asiaa tarkastelemalla haastattelujen pohjalta, miten vuorovaikutusta luodaan, tuetaan ja ylläpidetään. Sisällönanalyysissä haastatteluaineistosta muodostui neljä yläluokkaa: fyysinen ympäristö, pedagogiset ratkaisut, viestintä ja luottamuksen rakentaminen (KUVIOT 6A - 6D). Seuraavaksi tarkastellaan tuloksia näiden haastattelujen tulosten mukaisesti syntyneiden yläluokkien mukaisesti. Analyysiin olisi voinut ottaa mukaan myös Tampereen ammattikorkeakoulussa käytössä olevia ko. asiaa ohjaavia dokumentteja, mutta ne jätettiin työn laajuuden vuoksi pois tästä tutkimuksesta ja ne ainoastaan mainitaan yläluokkien tarkastelun yhteydessä.

5.1 Fyysinen ympäristö

Yhteiseksi tekemistä tukevalla fyysisellä oppimisympäristöllä ja työtilojen sijainnilla pystytään luomaan paremmat edellytykset sekä tukea että ylläpitää vuorovaikutusta.



KUVIO 6A. Jaetun johtajuuden elementit ammattikorkeakoulussa

Hyvinä ratkaisuin haastatteluissa tuotiin esille mm. opettajien työtilojen fyysinen lähekkäisyys. Tilajärjestelyt määräävät sitä, keiden kanssa joudumme tekemisiin (Parviainen 2006, 173).

”Sitten ihan se konkreettinen, että meillä on suurin osa tunteista siellä x-siivessä ja opettajan toimistot on siellä. Niin se on ihan konkreettisesti helppo tulla.”

”...mun kannalta on erittäin hyvä me ollaan kaikki samassa kerroksessa.”

Esimerkiksi avokonttoreilla ja muilla tietyillä arkkitehtuurisilla ratkaisuilla pyritään parantamaan asiantuntijoiden mahdollisuutta välittömään sosiaaliseen kanssakäymiseen. Organisaatioiden tilapolitiikka ja -ratkaisut on yksi tiedostamaton kokemuksellinen piirre, joka usein estää keskinäistä yhteistoimintaa, vaikka mitään muuta estettä yhteiselle tiedonmuodostukselle ei olisi. (Parviainen 2006, 173.) Läheisyys-kaukaisuusmittari kertoo, kuinka vaikeaksi tai helpoksi vuorovaikutus on tehty fyysisissä tiloissa ja sitä käytetään organisaation vuorovaikutuksen mittarina. Epämuodollinen kanssakäyminen häiriytyy työntekijöiden välillä, jos on liian suuri välimatka. (Hatch & Cunliffe 2006, 234.)

”... ensimmäiseks töikseni mä käänsin sen (pöydän), niin et mä nään sinne ovelle ja sit, kun mul on ovi auki, ni sit mä nään ketä siin ihmiset menee ja... Et ovi on auki... se avokonttori että tavallaan semmonen hiljainen tieto siellä vaihtuu ja varsinki uudet pääsee tavallaan sisään sinne, että mitä siel, mitä tapahtuu.”

”Kyllä ite ainaki pysähtyy tonne käytävälle, juttelee mukavia opettajan kaa välillä... ei tunnu, että on hirveetä semmosta kuiluu välissä millään lailla.”

Luokkatiloja on pyritty muuttamaan perinteisistä luokkatiloista vuorovaikutusta edistävämpään suuntaan. Luokissa mm. pöytien ja tuolien sijoittelulla epämuodollisempaan muotoon voidaan lisätä vuorovaikutusta ja tehdä ympäristöstä vapaamuotoisempaa.

”Varmaan just taas se sellai epämuodollisuus... siirreltävät pöydät, mitä sie voit järjestää, miten sie haluat ja sit just jotain sohvia ja tälläst, missä sul on siis, rennompi olla.”

”... niin kyllähän se tukee totta kai sitä vuorovaikutust paljon enemmän, ku se, että joutut kääntyilemään tälleen, jos sie normaaliluokas istut.”

Vapaamuotoisempaan yhdessä oloon ja ryhmätöiden tekemiseen kaivataan myös vapaana olevia tiloja. Yhteisön jäsenille pitäisi olla kohtaamispaikkoja, joissa tavoitellaan yhteistä ymmärrystä keskustellen ja neuvotellen, jakaen osaamista sekä kehittellen yhdessä työtä eteenpäin (Mäki 2012, 133). Tiimin tai ryhmän välinen keskinäinen positiivinen kommunikaatio lisääntyy, mitä enemmän organisaatiolla on käytössään vaihtoehtoisia tiloja epämuodolliseen käyttäytymiseen (Martens 2011,68) .

”... siin on sitä sellast yleistä hengailutilaa...”

”Se on oikeesti siis, ihan tosi se, että siis on joku paikka, jossa koontua ja oikeesti pitää niitä taukoja ja muuta. Se on ihan oikeesti tärkeä juttu siis, vaikka on kyse vaan kahvilasta.”

Esimerkiksi erilaisissa laboratoriotöissä ja osuuskuntatoiminnassa epämuodollisempi ja fyysisestikin läheisempi kanssakäyminen tiivistää vuorovaikutusta. Yhteistyössä mielenkiintoiseksi muodostuu se, miten oma työ on riippuvainen toisten ryhmässä työskentelevien työstä. Yhteistyön tekemiseen vaikuttaa sosiaalinen toimintaympäristö ja miten se palkitsee yhteistyötä. Yhteinen kieli ja keskusteluyhteys vaikuttavat yhteistyön alkamiselle ja sujumiselle. Keskustelun sujuvuus on perusta hyvälle yhteistyölle ja toisaalta ongelmat yhteistyössä näkyvät myös keskustelun häiriintymisenä. (Savonmäki 2007, 31.)

”...ku laitetaan ne labroihiin, niin ne joutuu väkisin puhumaan toisen kanssa. Ja jos niitä vielä sekotetaan vuosi vuodelta nyt kun tää on lähteny käyntiin niin, väkisinhan siinä se tulee se verkko.”

Opiskelijoiden kanssa yhdessä tehdyt tutustumismatkat ja maastossa toimiminen ovat osaltaan auttamassa yhteisöllisyyden rakentumisessa. Yhteistyöryhmät ovat tehokkain väline korkeakouluille opiskelijoiden rakentavan ja positiivisen asenteen luomisessa (Johnson & Johnson 2002, 123).

”Kyl me yritetään olla sellanen yhteisö ja yhteisöllisyys, että ne opiskelijat on meidän tärkein pointti. Jos meillä ei oo niitä, meillä ei oo myöskään mitään opetusta... mä saan joskus vähä kritiikkiäkin, että me ollaan liian iholla niitten kanssa ja viedään niitä joka paikkaan.”

Sosiaalista riippuvuutta kuvataan kolmella eri tavalla. Kun yksilöt huomaavat saavuttavansa tavoitteita vain sellaisessa yhteistyössä, jossa myös toiset saavuttavat vastavuoroisesti tavoitteensa on kyseessä ns. positiivinen riippuvuus. Lisäksi voi olla negatiivista riippuvuutta, kun on kysymys kilpailusuhteesta ja

riippumattomuutta toisista, kun omien tavoitteiden saavuttaminen ei ole yhteydessä toisten tavoitteiden saavuttamiseen. (Johnson & Johnson 120, 2002.) Ihmisten välinen vuorovaikutus fyysisissä tiloissa vaikuttaa vaihtelevasti ihmisten luoviin oivalluksiin ja luovaan käyttäytymiseen (Williams 2009, 200).

”Voimahan on siinä että, siellä joku tietää jotakin joku vähä lisää, ja yhdessä, kun ne juttelee, niin ne löytää sen.”

Mitä enemmän yksilöt työskentelevät keskenään oppiakseen sitä sosiaalisesti taitavimmiksi he kehittyvät (Johnson & Johnson 123, 2002). Keskustelua voidaan viritellä myös sosiaalisen median kautta. Haastattelussa nousi esille ajatus siitä, että sosiaalinen media saattaa myös edesauttaa syrjäytymistä.

”Tietysti sitä voidaan virtuaalisestikin jakaa, onhan näitä teknologioita sinänsä, mutta tapahtusko niin, et ne, jotka muutenkin jää pois kaikesta, sosiaalisesti niin, ne jäis vielä enemmän?”

”... siellä ne, jotka oli paikalla, ne oli aktiivisia blogissa, ne jotka ei tullu paikalle, niille oli tosi iso kynnys kirjoittaa mitään sinne.”

Kun erilaisten sosiaalisen median vuorovaikutusfoorumien käyttö on lisääntynyt, niin näihin pitäisi myös perehdyttää sekä opiskelijoita että opettajia.

”... et käytäs läpi eri vuorovaikutuskeinoja. Siis ihan tekniseltä kantiltakin. Ja alkuvaihees sillee, et sit ihmiset osais käyttää niitä.”

Virtuaalinen työskentely mahdollistaa maantieteellisesti kaukana toisistaan olevien yhteistyön, mutta se on myös tuonut uudella tavalla näkyväksi sen, miten fyysinen tila tarjoaa mahdollisuuksia ja rajoituksia asiantuntijoiden väliselle työskentelylle (Parviainen 2006, 173).

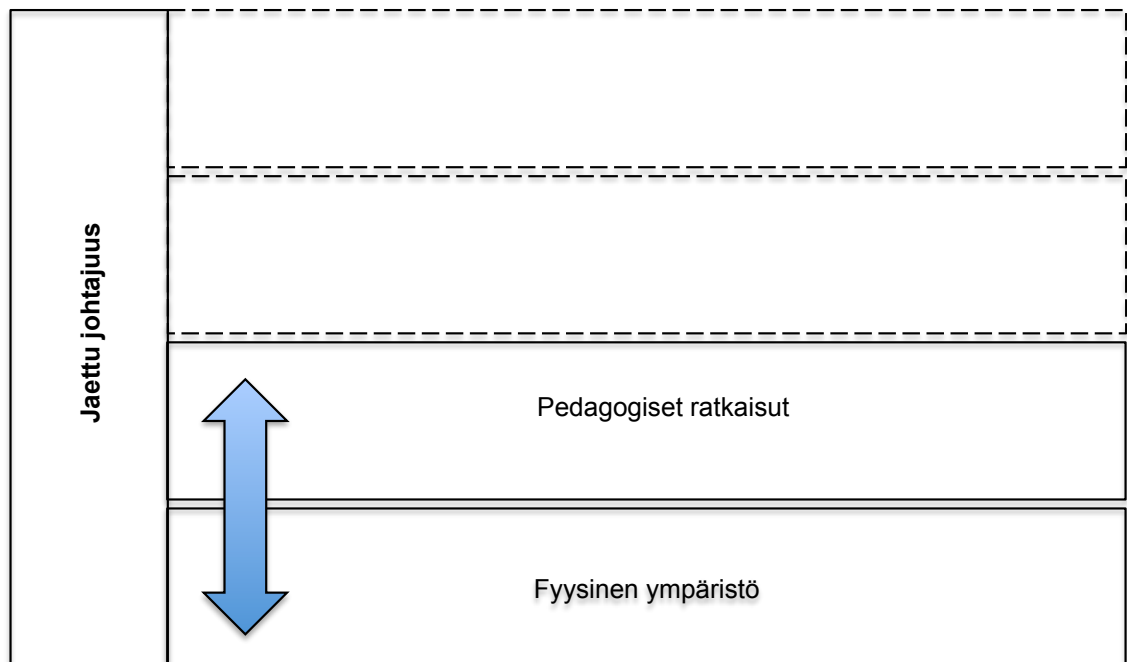
Fyysistä toimintaympäristöä tarkasteltaessa nousivat merkityksellisiksi tekijöiksi tilojen fyysinen lähekkäisyys sekä opetustilojen muokkaamismahdollisuus, mm. luokkatilojen kalusteiden sijoittelun osalta. Lisäksi korostettiin epämuodollisten kohtaamispaikkojen merkitystä, joka käytännössä tarkoittaa tiloja, joihin opiskelijat voivat mennä tekemään esim. ryhmätöitään tai vain oleskelemaan. Merkityksellisinä vuorovaikutuksen edistäjinä pidettiin myös tiloja, jotka on osoitettu erilaiselle tekemiselle, esimerkiksi erilaiset laboratoriotilat ja osuuskunta- ja muulle opiskelijoiden yritystoiminnalle osoitetut tilat. Verkkotyöskentely erilaisine sosiaalisen median välineineen on kasvava toimintaympäristö, jonka merkitystä

myös vuorovaikutuksen kehittämisen ja ylläpitämisen näkökulmasta on syytä tarkastella entistä huolellisemmin.

Fyysisen toimintaympäristön kehittämiselle asettavat taloudellisia raameja mm. investointiohjeet ja kaksi kertaa vuodessa tehtävät investointiesitykset sekä IT-ohjeet ja digioppimisen ja -opetuksen strategia (Laatukäsikirja Kompassi 2015).

5.2 Pedagogiset ratkaisut

Haastatteluissa esille nousi kaikille ryhmille yhteisenä yhteisöllisyyden rakentajana ja vuorovaikutuksen luojana, tukijana ja ylläpitäjänä erilaiset pedagogiset ratkaisut. Pedagogiset ratkaisut pohjautuvat opetussuunnitelmatyöhön, opetussuunnitelmiin ja rakenteellisiin ratkaisuihin, kuten myös fyysiseen ympäristöön, jota näissä tuloksissa tarkastellaan omana kokonaisuutenaan. Tutkimuskohteena olevissa koulutuksissa pedagogisina valintoina olivat käytössä mm. PBL (problem based learning), osuuskuntatoiminta, projektityöskentely ja erilaiset laboratoriotyöskentelyt. Pedagogiset ratkaisut rakentuvat osaltaan sen mukaisesti, millaista tukea ne saavat fyysiseltä ympäristöltä ja toisaalta ne osaltaan muokkaavat fyysistä ympäristöä.



KUVIO 6B. Jaetun johtajuuden elementit ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakouluilla on vapaus suunnitella eri koulutusalojen opetussuunnitelmat enemmän tai vähemmän huomioimalla valtakunnallisissa alan verkostoissa yhdessä sovitut osaamiset. Opetus- ja kulttuuriministeriö määrittelee vain toimiluvat ja tutkintojen laajuudet (vrt. Ammattikorkeakoululaki 2014). Lisäksi opetussuunnitelmia ohjataan korkeakoulujen sisäisillä yhteisillä linjauksilla. Opetussuunnitelmat on osin suunniteltu siten, että ne eivät automaattisesti edistä esimerkiksi eri vuosikurssien, puhumattakaan eri koulutusalojen välistä yhteistyötä. Haastateltavat opettajista opiskelijoihin pitivät tätä eri vuosikurssien välistä yhteistyötä kuitenkin tärkeänä asiana.

”... vuosien varrelta tulee aina sitä palautetta et, ku ryhmä valmis-tuu, ni ne sanoo, et ei ne ees tunne niitä nuorempia ryhmiä ja niitä opiskelijoita.”

”... pystyttäis kehittää jotain semmoisia, missä ylemmän vuoden opiskelijat jollain tavalla opettaisi. Et se ois osa jotain opintojaksoa, jossa oltaisiin sitten alemman vuoden opiskelijoiden kanssa tekemisissä niin, että osin opetettaisiin sitä taitoa.”

Opetuksessa tehdään erilaisia projekteja työelämän kanssa, jolloin työskentely siirtyy koulun sisäisestä toiminnasta ulkoisten toimeksiantajien kanssa työskentelyyn. Projekteissa voi olla mukana sekä useamman vuosikurssin opiskelijoita että eri alojen opiskelijoita. Kaikki haastateltavat pitivät näitä projekteja merkityksellisinä oppimistilanteina.

”Kyl must tuntuu, jos mitään vois ajatella niin sitä projektimaista työskentelyä. Sillee, et siihen sais useempaa aluetta yhteen. Se olis varmaan se millä, tavallaan ne nörtit sais ajatteleen ja toimimaan yhdessä. Ja sit siinäki sillee, et sitte, mä oon sitä mieltä, et niitä pitäis pikkasen aina niitä ryhmiä rikkoo.”

Monet ryhmät kampusalueella kokevat hankalaksi työskentelyn monialaisissa ryhmissä erilaisista rakenteellisista syistä esim. opetussuunnitelmien rakenteiden tai työjärjestyksen vuoksi (vrt. Kezar 2005, 3). Tämä on seikka, johon on yritetty Tampereen ammattikorkeakoulussakin jo vuosia löytää ratkaisuja. Kollegiaalisessa yhteistyössä merkitykselliseksi nousevat käytettävissä olevat tilat ja mahdollisuudet yhteistyöhön. Toimintaympäristöllä on ratkaiseva merkitys. (Savonmäki 2007, 22-23.) Mm. erilaisilla IT-ratkaisuilla voidaan yrittää helpottaa yhteistyötä ja toiminnan läpinäkyvyyttä. (kts. Kezar 2005, 3.)

Kollektiivinen tiedonrakentaminen on tuloksekasta, kun tiedonmuodostus on ongelmakeskeistä ja kaikilla toimijoilla on yhteinen päämäärä ja tavoite. Jos yksilöt päätyvät nopeammin ja helpommin samaan ratkaisuun, voidaan yhteistä tiedonrakentamista pitää epäonnistuneena, koska edellytys on, että yhdessä tuotettu tieto on enemmän kuin mihin yksilöinä olisi pystytty. (Parviainen 2006, 165.)

”... se kynnys jutella uusille ihmisille esimerkiksi tai lähtee tekee, tuntemattomien ihmisten kaa jotai asioita, ni on paljon pienempi. On oppinu sen semmosen, et voi heti ottaa kontaktia uusiin ihmisiin jotenkin paljon helpommin, koska siihen pakotetaan tavallaan heti alkuun täällä, että tuntemattomien ihmisten kaa rupeet tekee jotain projektia niin, siis ... ja se on palkitsevaa. .. sieltä on tullu sitte oikeest sellasiiki ihmisii keitten kaa mielellään viettää aikaa ihan muutenkin ku vaan tän koulun kanssa, ni se on mukavaa.”

Projektimainen työskentely ja yhteistyö työelämän kanssa auttavat ymmärtämään myös molempia ryhmiä paremmin toinen toisiaan. Tutkimustulokset vahvistivat korkeakouluyhteisössäkkin todeksi Ingoldin (2000) ja Kilpimaan (2013) näkemystä, että uudet näkökulmat auttavat käsittelemään tavalla tai toisella organisaatioiden jäsenten välisiä suhteita toinen toisiinsa sekä aineelliseen toimintaympäristöön. (Ingold 2000, 5; Kilpimaa 2013, 54.)

”... yks mun mielestä yhteisöllisyyttä lisäävä tekijä meillä on tonne työelämän suuntaan se, et meil on näit ohjaajakokouksia... Elikkä siel on opiskelijat paikalla, siel on opettajat paikalla kaikki, jotka on ohjaamassa sen harjoittelun opiskelijoita jossakin ja sitte siellä on ne ohjaavat fysioterapeutit. Siellä saattaa olla joitakuita muitaki henkilöö joskus tuolta työelämästä ja siellä he kohtaa ja pääsee keskustelemaan... minkälainen opiskelija on, minkälainen ohjaaja on, mitä odottaa, mitä edellyttää ja nii edelleen.”

”Mut just, jos miettii tota ylipäänsä tätä yhteistyötä, ni kyllä mun mielest just tää, mitä tehään, koulun ulkopuolisille tahoille, et just noit yrityksiä ja muit yhteistyökumppaneita, ni ehottomasti niitäki saisi olla enemmän. Itte ainaki motivoituu aivan eri lailla, ku sen tekee jonku projektin oikeelle...”

Haasteena projektitoissa on ennen kaikkea opettajien ajankäyttö, koska samaan aikaan on lukujärjestykseen sidottuja oppitunteja ja nämä myöhemmin mukaan tulleet projektit on sovittava aikaisemmin määritettyyn aikatauluun. Kyse on pitkälti myös siis siitä, minkälaiset puitteet ja konkreettiset mahdolli-

suudet korkeakoulu tarjoaa erilaisen yhteistyön tekemiselle (Savonmäki 2007, 46).

”... meidän aikataulut on opettajille aika rankkoja monta kertaa... meidän raamit ei tällä hetkellä mahdollista.”

Yhteiseksi tekemisen prosessissa on keskeistä ja myös haasteellista halu neuvotella, heittäytyä prosessiin ja laittaa itsensä persoonana likoon. Työyhteisö ei ole yhteisö ellei se koe yhteisöllisyyttä. Yhteisön jäsenten muodollisilla positiolla ei ole merkitystä, vaan heidän asemansa määräytyy yksilöiden kontribuutioista yhteisen asian käsittelyssä. Keskiössä ei ole esimies, vaan asiakas ja työ, jota hänelle ollaan tekemässä. Kun jokainen tekee tätä työtään mahdollisimman hyvin ja joustavasti, jakaa näkemyksensä ja tietonsa toisille, varmistaa, että muut tietävät, mitä itse on tekemässä, hankkii palautetta työstä ja reflektoi sitä yhdessä, niin jokaisesta toimijasta tulee sekä johtajia että tekijöitä. (Fletcher & Käufer 2003, 22-24; Ropo et al. 2005, 20, 29; Juuti 2013, 50.)

” Opettajat saisi olla töissä työidentiteetillään, eikä niinkään aina sillä henkilökohtaisella, minä olen vain tällainen ja minä tuosta tätä mieltä. Ja tuosta ihmisestä tätä mieltä ja meillä on tällaiset välit. Et sit oltais objektiivisempia ja oltais valmiita ehkä enemmän tekee niitä kompromisseja ja muuta. ”

Yksi tapa rakentaa vahvaa yhteisöllisyyttä on erilaiset yhteiset tilaisuudet, joissa syntyy yhteisöllisyyttä, esim. erilaiset teemaviikot tai kansainväliset viikot. Toinen mahdollisuus olisi järjestää tilaisuuksia, joissa juhlittaisiin yksilöiden tai ryhmien onnistumisia. (Kezar 2005, 2.)

”... jokainen vuosi menee kyllä omalla, omaa polkuaan. Että meillä on ehkä jotakin tapahtumia, että jossa kyllä kaikki opiskelijat on mukana, mutta todella vähän.”

Oppituntien aikana opetus vaihtelee luento-opetuksista erilaisiin pienryhmätyöskentelyihin ja keskusteluihin sekä yksilöopetukseen, jolloin ryhmäkootkin vaihtelevat suuresti. Ryhmäkoot osaltaan vaikuttavat menetelmiin, koska mitä suurempi ryhmä sen haastavampia ovat vuorovaikutteiset tilanteet. Opettajilla on autonominen asema ratkaista, miten he opintojakson toteuttavat. Opetusmenetelmävalintoihin vaikuttavat paljon myös opetuksen sisältö ja ennen kaikkea ryhmäkoko. Opettajilla ammattikorkeakouluissa on pääsääntöisesti pedagogiset pätevyyydet, vaikkakaan niitä uusimman lain mukaan ei enää vaadita (vrt. Ammattikorkeakoululaki 2014).

”... mä ainakin mietin, että se menetelmien monipuolisuus, jolla saatas oikeesti sitä vuorovaikutusta, et eihän se oo mitään vuorovaikutusta, jos mä puhun... ja te kuuntelette...”

”... se, että kuuntelee opettajan jorinoita ei oo aina mielekäästä, mutta sit, jos siellä tehtäis jotain toiminnallista se vois olla mielekkäämpää.”

”Mut sit, jos se on se, 40 ihmisen luento, ni, sinne on tosi helppo piiloutua. Siin on niin paljon tavallaan sitä häiriöä, et kyl se aina vaikuttaa. Mitä pienempi ryhmä, niin mun mielest se pysyy paremmin sit aina tietysti kasassa, se homma. Jos sää tavallaan pystyt kattoo jokasta silmiin, ni se auttaa varmasti, ku sit taas se että, vaan jatkuu ne rivit ja joku on jonku takana ja muuta.”

Erilaiset ryhmätyöt ja projektit saivat haastateltavilta paljon kiitosta ja ne koettiin yhteisöllisyyttä lisäävinä. Opiskelijalla on vastuu oppimisesta, mutta opettaja luo oppimista tukevia tilanteita, olosuhteita ja ympäristöjä (Auvinen 2004, 47).

”Ihan joka kurssilla me tehään jonkinlaist ryhmätyötä, parityötä, jotain tämmöstä, et tosi paljohan me tehään yhdessä asioita.”

Ryhmätyötaidot myös kehittyvät paljon opintojen aikana, jos niitä joudutaan käyttämään. Ammattikorkeakoulut ovat yhdessä määritelleet ja Arene ry suositellut kaikille aloille valtakunnallisesti yhteisiä tutkintojen osaamisia ja ryhmätyötaitot löytyvät kaikille yhteisestä työyhteisöosaamisesta (Auvinen et al. 2010).

”Ja se on kyllä ollu varmaan siis koko tän koulutuksen ajalta mulle ehkä, ainaki, isoin asia, mitä mie oon oppinu siis juurikin se, vuorovaikutus erilaisten ihmisten kanssa ja siis se, että mieki oon tottunu olemaan sellai, joka sanoo, että nyt tehään tälleen, niin ku mie haluan. Ei minuu kiinnosta, mitä muut on mieltä, mut täs on vähä joutunu, ottaa muita mielipiteit huomioon viimeisen parin vuoden aikana.”

Matalatasoinen vuorovaikutus ryhmässä vaikuttaa ryhmän jäsenten energiaan, sitoutumiseen ja ryhmän toiminnan tehokkuuteen. Ryhmän vuorovaikutuksen laadulla on itseään ruokkivia hyvän ja huonon kierteen ominaisuuksia. (Juuti 2010, 21; Tse & Dasborough 2008.)

”...kun ollaan pienryhmässä alle kymmenen hengen ryhmissä, niin se mahdollistaa sen tasavertaisen vuorovaikutuksen. Ja silloin semmosetkin henkilöt ehkä, jotka ei muuten niin aktiivisesti kovaan ääneen tois omia mielipiteitään ilmi, niin pystyy turvallisesti niin sanotusti osallistuun siihen keskusteluun.”

Haastateltavista koulutusaloista kahdessa käytettiin aktiivisesti PBL:ää (problem based learning). Tämä pedagogisena ratkaisuna koettiin erittäin vahvasti yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta lisääväksi tavaksi työskennellä. Tässä on opettajan rooli erilainen ja opiskelijat joutuvat työskentelemään erilaisissa rooleissa ja kehittyvät ottamaan vastuuta sitä kautta ryhmän toiminnasta.

”...opettajan rooli siin prosessis on kyl todella erilainen eli se ei enää opeta vaan se on mukana, se on yksi sen ryhmän jäsen. Niin sil tavalla kyllä opettaja tuli siis sil taval hyvin tutuksi ja sitten keskustellaan asioita.”

”... ja tutoriaaleissa sillä tavalla, että se johtajuus tietyllä tavalla ohjeistetaan, ohjataan, tuetaan opiskelijan suuntaan eli opiskelija oppii toimimaan tilanteissa johtajana, vaikkaki siel on se backup sitte se tutor, opettaja.”

”... jaetusta johtajuudesta, kun puhutaan on sielläkin opiskelijoilla erilainen rooli, et joku on puheenjohtaja, joku on sitten sihteeri, joku on sitten taas tarkkailija. Eli jokainen myös kantaa omaa roolinsa siellä, niin että sekin on semmone, että tietää kyllä vastuun, täytyy kyl valmistautua ja täytyy ajatella eri tavalla. Ei vain tästä lähtökohdasta kyl mietitään vaan myös, että mikä on se sosiaalinen rooli ryhmässä.”

Tutoristunnoissa käytävät keskustelut laittavat ajattelemaan asioita, pakottavat perustelemaan omaa näkemystä ja opittua asiaa niiden esittämisen lisäksi ja täten tehostavat oppimista. Tutorryhmätyöskentely antaa mahdollisuuden oppia myös kritiikin antamista ja sietämistä, niin ettei sitä oteta henkilökohtaisesti. Ryhmän jäsenten pitäisi kuitenkin tuntea toisensa hyvin, jotta ryhmässä syntyy yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunne. Näin ollen ryhmä tukee oppimista, korjaa virheellisiä käsityksiä, antaa erilaisia näkökulmia ja kasvattaa vastuuseen. Sosiaaliset taidot kehittyvät ilman, että kukaan loukkaantuu. Keskustelu auttaa asioiden selkiyttämisessä ja epäselvien asioiden ratkaisemisessa ryhmän ja tutorin avulla. (Lähteenmäki 2000, 37-48.)

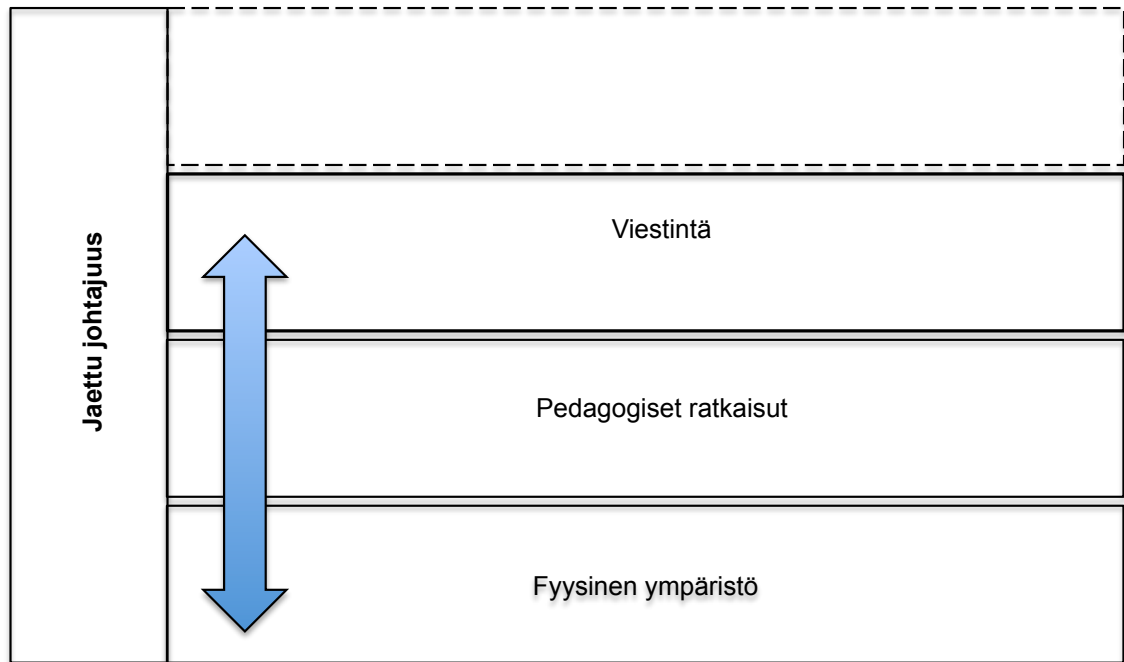
Pedagogisten ratkaisujen pohjaksi tässä tutkimuksessa nousivat opetussuunnitelmat, jotka määrittävät opetuksen sisältöjä ja tavoitteita. Sisällöt ja tavoitteet ohjaavat osaltaan mm. projektien tekemistä sekä monialaisissa ryhmissä toimimista. Vuorovaikutusta edistävinä pedagogisina ratkaisuinähtiin myös opetusmenetelmällisiä ratkaisuja, kuten esimerkiksi luento-opetus, pienryhmätyös-

kentely ja erilaisiin tilaisuuksiin osallistuminen. PBL koettiin merkittävänä opetuksessa käytettävänä valintana, joka kehittää ryhmätyötaitoja. Samalla tavalla arvostettiin myös muita oppimisympäristöjä, joissa pienryhmätyöskentelyllä on iso rooli.

Opettajan yksityistä aluetta hallitsee hänen autonominen asemansa oman työnsä suunnittelijana ja toteuttajana ja tällöin hallinnon ote on löyhä. Hallinnon toimijat puolestaan määrittelevät strategiset ja taloudelliset kehykset julkiselle alueelle ja tähän ei opettajilla ole paljon vaikutusvaltaa. (Salo 2002, 286-287.) Tampereen ammattikorkeakoulussa julkisella alueella pedagogisiin ratkaisuihin vaikuttavat mm. TAMKin strategia, tutkintosääntö, TAMKin hallituksen hyväksymä asiakirja ”Opetussuunnitelma Tampereen ammattikorkeakoulussa” sekä opetussuunnitelmat, opetuksen toteuttamista ja arviointia ohjaavat pedagogiset periaatteet, yleiset ja yhteiset kompetenssit sekä yhteiset arviointikriteerit. Vuosittain laadittavissa tavoite- ja tulossopimuksissa koulutukset asettavat sekä laadullisia että määrällisiä tavoitteita opetuksen toteuttamisella ja kehittämiselle. Vuosittain laadittava budjetti antaa raamit käytettävissä oleville resursseille. (Laatukäsikirja Kompassi 2015.)

5.3 Viestintä

Yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta edesautetaan hyvällä viestinnällä. Hyvä viestintä on välttämätöntä vuorovaikutuksen luomisessa, tukemisessa ja ylläpitämisessä. Tässä työssä viestintänä on tulkittu kaikki se viestintä, jota koulutuspäälliköt, opettajat ja opiskelijat käyttävät pyrkiessään ohjaamaan toistensa ajattelua ja toimintaa. Tällaiseen viestintään pitää aktivoida opiskelijoita sekä oppituntien aikana että niiden ulkopuolella. Viestinnällä voidaan tukea pedagogisia ratkaisuja ja pedagogiset ratkaisut voivat edesauttaa tai haitata viestintää, samoin fyysinen ympäristö voi joko edistää tai hidastaa viestintää sekä onnistunut viestintä voi auttaa fyysisen ympäristön rakentumisessa ja kehittämisessä.



KUVIO 6C. Jaetun johtajuuden elementit ammattikorkeakoulussa

Viestinnässä koetaan tärkeäksi, että on helppo asioida keskenään. Asioista tiedottaminen on haasteellista tämänkin tutkimuksen perusteella.

"... et jos ajatellaan, missä vois parantaa, ni on se, että se aikataulutus on vähän sellaista aina, että tulee vähän turhan nopeesti."

Tiedottamisen eri mahdollisuuksia pitäisi osata hyödyntää. Ropo et al. (2005) mukaan esimiehelle on tärkeä tunnistaa virallisen ja epävirallisen johtajuuden mahdollisuudet ja rajoitukset. Sosiaalisen vuorovaikutuksen foorumien lisääminen parantaa aina tiedon jakamisen mahdollisuuksia. (emt. teos, 76-77.)

Yhteiset kokoukset ja tapaamiset opettajien, opiskelijoiden ja päällikön välillä ovat merkityksellisiä. Ne kuvaavat myös luottamusta ja arvostusta. Juutin (2013, 44) mukaan, jos päätöksiin johtavat toimintaprosessit koetaan oikeudenmukaisina ja alaiset otetaan mukaan päätösprosesseihin, niin tämä kunnioitus ja arvostaminen vaikuttavat osaltaan työntekijän luottamukseen.

"... otettiin opiskelijat mukaan valmistelemaan sitä juttua... et se on yhteistä tekemistä se kehittäminen myöskin."

"... meillä on näitä koulutusohjelman kokouksia lähinnä opettajien kesken, niin sinnehan voisi joskus sen opiskelijajäsenenkin kutsua."

"Ja että meillä on opiskelijajäsen esimerkiksi neuvottelukunnassa sillä tavalla mun mielestä ollut aika lailla aktiivisessakin roolissa. Et-

tä se on siellä ottanut asioita puheeksi. Et se on kans sitä, semmosta jaettua johtajuutta ja vuorovaikutusta.”

Rohkaisemalla opiskelijoita ja henkilöstöä osallistumaan aktiivisesti kaikilla tasoilla hallinnolliseen työhön lujittaa yhteisiä arvoja ja yhteistä työtä opiskelijan menestyksen eteen (Kezar 2005, 2). Säännöllisillä työryhmän tapaamisilla huolehditaan siitä, että kaikki saavat perusteita päätöksenteolle ja saman tiedon samanaikaisesti. Myös muunlaiset sosiaalisen vuorovaikutuksen foorumit ovat merkittäviä jaetun johtajuuden kannalta ja parantavat mahdollisuuksia tiedon jakamiselle. Tiedon jakaminen, yhteiseksi tekeminen ja luova jalostaminen ovat osa asiantuntijoiden osaamista. Tiedon puute ja ongelmat sen kulussa ovat merkittävimmät esteet toiminnan sujuvuudelle sekä tiedon käsittelylle ja vaikuttavat siihen, miten onnistuneena työyhteisö koetaan. Myös työyhteisön innovatiivisuutta ohjaa se, mitä kulloinkin pidetään oikeana tietona ja tekemisenä eli millainen on organisaation tietokäsitys. (Ropo et al. 2005, 76-79, 88, 100, 160.) Osin on nähtävissä vanhaa toimintakulttuuria, joka osaltaan hidastaa jaetun johtajuuden etenemistä.

”Et osa opettajista on hyvin esimiesuskollisia. Et se pitää olla esimiehen sanomana tää asia ennen kuin siihen lopullisesti uskotaan.”

”Tää jaettu vastuu, niin se täytyy olla käytännössä eikä vaan paperilla.”

Opettajien välinen yhteistyö näyttäytyy opiskelijoille päin osaltaan hyvin individualistisena toimintana. Opettajien pitäisi keskustella huomattavasti nykyistä enemmän keskenään eri opintojaksojen sisällöistä kaikissa koulutuksissa. Yhteistyön merkitystä myönteisenä osana opettajan työtä ei pidetä aina itsestään selvänä, vaan opettajat voivat kokea, että yksin pärjääminen on osoitus osaamisesta ja asiantuntijuudesta. Sillä tavalla nostetaan ammatillista itsetuntoa ja koetaan, että yhteistyön ja avun pyytäminen voi olla merkki huonosta ammatinhallinnasta. (Savonmäki 2007, 20-21.)

”... jos miettii, et mikä ei ehkä toimi vielä aina, ni on sit tietysti, et mä luulen, et teil on aika paljo varmaa opettajien välillä se kanssa, et te ette käy läpi, mitä noihin kursseihin kuuluu. Mut meil on aika paljon sitte välillä, tulee sitä toistoo, jos miettii noit opintokokonaisuuksia.”

”... huomattiin tuolla, että oli oletus, et me tiedetään jo paljon enemmän kun, mitä me ei tiedetty. Sit siel on vähän semmosta, et

aina ei ehkä ne, sitten sulaudu yhteen, niin kun niitten ehkä pitäis. Mä luulen, että sellanen selkeytys siitä, että mitä jokasella kurssilla oikeesti käydään läpi, pitäis olla ehkä selkeempi.”

Jokaisella koulutuslallalla on omat ainejärjestönsä, mutta joillain on pidempi historia tällaista yhteistoimintaa ja osa vasta käynnistelee sitä. Tässä nähdään kuitenkin paljon mahdollisuuksia yhteistoiminnan kehittämiseksi. Hyvin menestyneissä korkeakouluissa ovat opiskelijat aktiivisesti tekemässä opiskelijapolitiikkaa ja osallistumassa erilaisiin työryhmiin, usein jopa ryhmän johtajina (Kezar 2005, 2). Tampereen ammattikorkeakoulussakin opiskelijakunta ja ainejärjestöt esittävät omat jäsenensä eri ryhmittymiin, mm. opetussuunnitelmatyöryhmään, laatutyöryhmään, neuvottelukuntaan ja hallitukseen (Laatukäsikirja Kompassi 2015). Jaetussa johtajuudessa pitäisi pystyä jakamaan opettajien ja opiskelijoiden välillä ymmärrystä koulutuksen missiosta, visiosta ja toimintaperiaatteista, koska sosiaalisen vuorovaikutuksen foorumien lisääminen parantaa aina tiedon jakamisen mahdollisuuksia (Kezar 2005, 2; Ropo et al. 2005, 77).

Henkilökohtaisia ohjaus- ja kehityskeskusteluja käydään säännöllisesti ja samoin myös ryhmäkohtaisia keskusteluja. Ryhmässä keskustelemalla voidaan ratkaista monia työhön ja oppimiseen liittyviä ongelmia, jotka liittyvät motivoitumiseen, sitoutumiseen, osallistumiseen ja vastuun ottamiseen sekä omista että yhteisistä tehtävistä (Poikela 2005, 42).

”... kun tietää, että niille asioille, mistä me halutaan puhua ja puhutaan, niin niille tapahtuu jotain... ois ihan mielenkiintoista kuulla, että toisaalta, että mitä siellä nyt sitten asiasta päätetään ja päästä vielä paremmin siihen kiinni.”

”... sitten se, et moni olis kaivannut sitä, että vähän olis kyselty sitten, että mitä teille kuuluu...”

Onnistumisen avaimet kehityskeskustelulle syntyvät ilmapiiristä, jossa esimies arvostaa ja kuuntelee alaistaan sekä on empaattinen ja lähestyttävä. (Kivimäki, Liimatainen & Liemola 1994, 320-321; Pirnes 1989, 173-174.) Samat lainalaisuudet pätevät tutkimuksen mukaan myös kaikkiin ohjauskeskusteluihin. Onnistuneiden keskustelujen edellytyksenä on, että tuutoriopettajalla on ennen muuta ohjaamisen sekä palautteen antamisen ja vastaanottamisen taitoja (vrt. Poikela 2005, 43). Henkilökohtaisissa keskusteluissa saadaan tukea henkilökohtaiseen opintojen etenemiseen ja jaksamiseen.

”Opettajatuutori on kyllä hyvin tärkeä asia, joka kertoo tavallaan nää kaikki käytännön asiat ja muutenkin mun mielest on tukena.”

”Et se vie mun elämästäni ehkä vartin, jos se auttaa sen toisen kestämään vähän pidemmälle...”

”... ku ei se tienny sitä vastaust heti, ni kyl se otti sen selville ja vastas heti sitten mahdollisimman nopee. Sillee on se tosi tärkeä tuki.”

Tutkimuksen mukaan ammatilliseen kasvuun vaikuttavia vuorovaikutustilanteita opiskelijoiden, kollegoiden, esimiesten ja käytännön työtä tekevien kanssa on ajan puutteen vuoksi liian vähän. Esimiesten kanssa ammatillista kasvua kehittävät tilanteet liittyivät tulosten mukaan kehityskeskusteluihin ja niissä saatuihin palautteisiin. Esimiehet jäivät tulosten mukaan välillä liian etäisiksi omien kii-reidensä vuoksi ja heillä ei ollut aikaa ja kykyä kuunnella opettajia. Tutkimuk-sessa nousi esille myös se, että esimerkiksi opiskelijoille koulutuspäälliköt jää-vät vieraiksi ja he eivät tiedä, mitä heidän tehtäviinsä kuuluu. (vrt. Lahtinen 2009.)

Opiskelijoilta kerätään paljon palautetta lukuvuoden aikana ja sitä pitäisi käsitel-lä yhdessä opiskelijoiden kanssa, jotta heille syntyy se tunne, että asioille ta-pahtuu jotain.

”Kyl mä haluaisin sanoo täst palautteest, et se lisää sitte sitä, mää-rätyl taval sitä yhteisöllisyyden, niitä mahdollisuuksia, kun se palau-teki on sellasta, siis kohdennettua ja rakentavaa ja siis sillä lailla et se voi olla positiivistaki.”

Jaettu johtaminen korkeakoulumaailmassa tarkoittaa sitä, että opiskelijat ja henkilöstö ovat mukana aktiivisesti esim. opetussuunnitelmatyössä ja sen kehit-tämisessä (Kezar 2005, 3). Tässä nousee palautteiden vaikuttavuuden merkitys suureksi. Opiskelijat sanovat usein, että he eivät anna sen takia palautetta, että he kokevat, että se ei vaikuta mihinkään. Palautteesta keskusteleminen pitäisi olla dialogista, jolloin keskusteltaisiin myös palautteen aiheena olevan toimin-nan kehittämisestä (Berlin 2008, 25).

”Tää virallinen palautetilaisuus on ollut kerran vuodessa. Ainakin tuolla X:llä on tapana, että se on useemman kerran vuodessa. Tämmöinen et se on vähän vielä matalamman kynnyksen tilanne ja silloin, kun tulee ne asiat, jotka on juuri silloin ajankohtaisia.”

Vuorovaikutus palautetilanteessa on havaitsemista, näkemysten esittämistä, kuuntelemista, tulkitsemista ja keskustelemista. Onnistuminen riippuu kaikista osapuolista, jolloin kaikilla on kyky ja halu tehdä havaintoja ja johtopäätöksiä sekä omasta että toisen toiminnasta ja ajatuksista. (Berlin 2008, 126.)

”... että osataan antaa laadukkaita, avoimia palautteita myöskin. Kun sitä joutuu tekemään, niin ei sitten tule ehkä räiskittyä ihan niin mitä sattuu. Et sekin on mun mielestä semmoinen asia, että hyvän palautteen antamiseenkinhan täytyy saada oppia.”

”...niin on vaikea mennä vertaisarvioimaan toista, koska se on aina vähän semmoinen sitten arka paikka, että mitenkä tuot esiin ja muuta.”

Tampereen ammattikorkeakoulussa palautteita on ohjeistettu käsiteltäviksi koulutusten kokouksissa, palautekeskusteluissa opiskelijoiden kanssa, kehityskeskusteluissa sekä vuosittaisissa tulosanalyysissä (Laatukäsikirja Kompassi 2015). Kritiikkiä esitettiin koulun yhteisiin palautetta käsittelevien prosessien keston liittyen.

”... yhteisen johtamisen välineet... ne ei ole varsinaisesti kauheen toimivia. Että se on niin hidas se rytmi, et se tieto kulkee niis meidän omissa prosesseissa paljon nopeemmin. Ja se reagointi niitten kautta on paljon nopeempaa kuin tän talon virallisten ja varsinaisten palautejärjestelmien kautta.”

”... ehkä se et millä tavalla niistä sitten se luuppi kiertää takaisin koulutukseen... mitä olis niitä tapoja kerätä TAMKin tasolla semmoista nopeeta, nopeen reagoinnin palautetta...”

Säännöllinen ja merkityksellinen vuorovaikutus on edellytys luottamuksen rakentumiselle vuorovaikutussuhteisiin (Aira 2012, 135). Esille nostettiin mahdollisuuksia säännöllisiin tapaamisiin vaikka viikoittain, jolloin ei olisi mitään etukäteen sovittua agenda, vaan voitaisiin käsitellä niitä asioita, jotka sillä hetkellä ovat ajankohtaisia. Yhdessä koulutuksessa on käytäntönä, että koulutuspäälliköllä on kerran viikossa säännöllisesti vastaanottoaika.

”...iltapäivän kahvihetki vielä, et silloin voi tulla juttelee ihan niitä näitä ja siinä olis joku. Pitäiskö meidän sit organisoida se kahvi, voidaan kyl ihan. Et se voi kerran pari vuodessa tarjota koko porukalle kahvit. Joku semmoinen et se olis sovittu, että yleensä perjantainahan kahden aikaan meillä on opetukset ohi ja kaikki ei ainaakaan heti lähde siitä.”

Yhteisön jäsenille pitäisi olla kohtaamispaikkoja, jossa tavoitellaan yhteistä ymmärrystä keskustellen ja neuvotellen, jakaen osaamista sekä kehitellen yhdessä työtä eteenpäin. Tällainen vuorovaikutusfoorumi pitäisi olla päätösprosessien rinnalla erilaisia käsityksiä kuuntelevana, ymmärtävänä ja kehittäväna jaettuna johtajuutena. Ammattikorkeakoulujen ydintehtäviä on tarkasteltava sekä työelämälähtöisen että opetustyölähtöisen tarkastelunäkökulman kautta, jolloin foorumeissa pitäisi olla mukana myös opiskelijoita ja työelämän asiantuntijoita. Ammatillista osaamista tuetaan ja kehitetään sekä työelämäviritteisellä että teorialähtöisellä otteella. (Mäki 2012, 132, 133.)

Sähköposteihin toivotaan vastattavan nopeasti. Aktiivinen yhteydenpito ja kysymyksiin vastaaminen on keino, jolla osoitetaan vahvaa, osallistuvaa ja sitoutunutta johtajuutta. Jos tavoittaminen on vaikeaa, niin tehdään tulkinta, että toisia ei kuunnella tai ei olla sitoutuneita toimintaan ja viesteihin vastaamattomuus aiheuttaa tyytymättömyyttä. (Aira 2012, 108, 109.)

”... kyl se sähköposti on tosi käytetty väylä meillä. Ja mun mielest se on hyvä, sillä sä saat sen nopeen informatiivisen tiedon, koska se, että sä meet sit hakee sen opettajan ja odottelet ja sit se ei oo-kaan siellä ja sit sä meet puolen tunnin päästä ja se ei oo taaskaa ja tai sit siel on jonoa ni, ei se semmonen et, totta kai se on hyvä että voi mennä suoraan sinne huoneeseen juttelemaan, mut onhan se aina helpompi, se maili, jos on joku yksinkertane asia, mitä kysyä.”

Viestintä- ja vuorovaikutustaidot ovat koko ajan yhä merkityksellisempiä taitoja ja niitä pitää ruokkia tai kehittää toimimaan eri organisaatiotahojen välillä. Nämä taidot ovat tärkeitä sujuvan eri tasolla olevan johtajuuden lähentymiseksi. (Ketzar 2012, 731.) Opettajien yhteistyö ja yhteisöllisyys sekä kollegiaalisten suhteiden kehittäminen nähdään avainasioiksi opetuksen uudistamiselle ja kehittämiseksi. Se on muutoksen ja kehittämisen väline. (Savonmäki 2007, 20.)

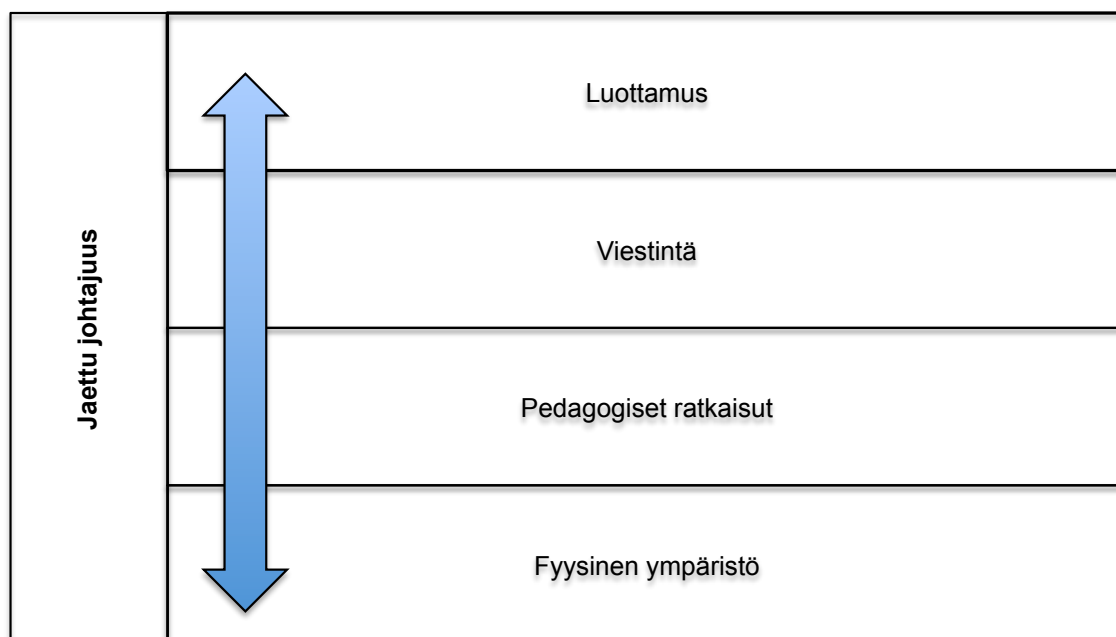
Viestinnässä on tiedottamisella ja tiedottamisen välineillä iso rooli. Lisäksi hyvin keskeisinä tekijöinä nousivat esille yhteiset kokoukset ja säännölliset tapaamiset. Opiskelijoiden pitäisi osallistua tasavertaisina jäseninä myös hallintoon ja toiminnan suunnitteluun. Tästä hyvänä esimerkkinä ovat mm. ainejärjestöjen nimeämät jäsenet eri toimikunnissa, työryhmissä ja neuvottelukunnissa. Lisäksi olisi hyvä olla myös fyysinen kohtaamispaikka, missä opiskelijoiden ja henkilös-

tön tapaaminen olisi luontevaa ja arkeen istuvaa. Opettajien välisestä huonosta yhteistyöstä esitettiin kritiikkiä opetuksen sisältöjen suunnittelussa. Samat sisällöt toistuvat eri opintojaksoissa. Annettujen palautteiden yhteinen käsittely nähtiin tärkeänä, jotta palautteen antamiselle saadaan merkitys ja nähdään, mikä vaikutus sillä on toimintaan. Erilaiset ohjaus- ja kehityskeskustelut ovat erittäin tärkeitä viestinnän välineitä, jotka ylläpitävät, kehittävät ja edistävät vuorovaikutusta.

Tampereen ammattikorkeakoulussa virallisia sisäisen viestinnän välineitä ovat mm. intranet, sähköposti ja isot henkilöstötilaisuudet, joista esimerkkeinä useamman kerran vuodessa järjestettävät TAMK-infot ja kaksi kertaa vuodessa järjestettävät TAMK-päivät. Sekä henkilöstön että opiskelijoiden kanssa käytäviä ohjaus- ja kehityskeskusteluja on ohjeistettu toimintaohjeilla ja niihin on käytettävissä määrämuotoiset lomakkeet. Erilaisia työryhmiä on nimetty 15 kappaletta sekä lisäksi kaikilla aloilla toimivat neuvottelukunnat. Eri ryhmittymien ja johtoryhmien sekä toimintojen ja koulutuksen säännöllisten kokousten asialistat ja muistiot löytyvät wiki-työtilasta. (Laatukäsikirja Kompassi 2015.)

5.4 Luottamuksen rakentaminen

Luottamus rakentuu pienistä asioista vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Sitä voidaan joko tukea tai murentaa tietynlaisella fyysisellä ympäristöllä, pedagogisilla ratkaisuilla ja viestinnällä. Kaikki elementit vaikuttavat toinen toisiinsa.



KUVIO 6D. Jaetun johtajuuden elementit ammattikorkeakoulussa

Yhteisön jäsenten sitoutuminen rakentuu pienistä luottamuksen syntyä edesauttavista asioista, joista yhtenä esimerkkinä nostettiin esille omista kokemuksista kertominen. Epämuodollisuus erilaisissa tilanteissa ja yhdessä tekeminen ovat myös tekijöitä, jotka auttavat luottamuksellisten suhteiden syntymistä.

*”... me kannustetaan, no vaikka siellä tutoristunnoissa kerton esi-
merkkejä omasta kokemuksesta, niin niiden tuominen kanssa nii si-
tä kautta oppii tunteen toisia paremmin ja tuo ehkä niitä, sitä omaa
vielä enemmän niihin juttuihin, niin se auttaa mun mielestä var-
maan kanssa just siihen yhteisöllisyyteen sillai, et pääsee lähem-
mäks toista.”*

Luottamus pohjautuu avoimuuteen, rehellisyyteen, sovittuihin asioihin ja sopi-
muksista kiinni pitämiseen sekä tasa-arvoisuuteen. Sitoutumisella viedään sovi-
tut asiat käytännöiksi ja otetaan vastuuta sovittujen asioiden toteuttamisesta.
(Mäki 2012, 57.)

*”... paljon tuodaan omia kokemuksia ja tosi monia järjestetään sel-
laisia tilanteita, jossa melkein täytyy kyllä kertoa että itsestä, omista
kokemuksista.”*

Yhteinen kokemus ja historia sekä myös monet yhteiset kasvokkain tapahtuvat
keskustelut edesauttavat hyvän dialogin syntymistä. Näissä dialogeissa ei välte-
tä vaikeiden asioiden esille ottamista, vaan pyritään sekä myönteisen että ra-
kentavan kriittisen palautteen avulla kehittävään vuorovaikutukseen. Keskuste-
luissa voitiin havaita keskinäistä riippuvuutta, oltiin toinen toisensa auttajia, hy-

väksyttiin keskinäinen tuki ja epäonnistumiset. Dialogeissa keskitytään toinen toisiinsa ja yhteistoimintasuhteeseen, mitä voidaan kuvata molemminpuolisuudella ja vastavuoroisuudella. Dialogeissa hyödynnetään sekä tunteen, merkityksen että toiminnan kieltä. (Wink 2007, 199 - 204.)

Organisoituun opiskeluun suoranaisesti liittyvän toiminnan lisäksi kaivattiin vapaamuotoista yhdessä tekemistä. Haastatteluissa keskusteltiin siitä, miten joissain koulutuksissa opettajat ja opiskelijat järjestävät vapaamuotoista yhdessä oloa enemmän kuin toiset ja todettiin, että pelkkä opettajien näyttäytyminen opiskelijoiden järjestämissä tilaisuuksissa jo osoittaa sitä, että ollaan yhteisö. Virallisen organisoidun yhteistoiminnan ohella tarvitaan myös epävirallista yhteistyötä ja osaamisen jakamista. Epäviralliset vahvat yhteistyö- ja verkostodokset levittävät myös tehokkaasti monipuolista tietoa kokemuksista ja niiden eri puolista. (Murto, Kaunisto-Laine & Korhonen 2007, 111.)

”Mutta meiltä ehkä puuttuu semmoinen, tosi semmoinen yhdessä tekemisen meininki.”

”... järjestettäis myös ehkä semmoisia juttuja enemmän, mihin sitten mahdollisesti toivottavasti saatais myös opettajia enemmän mukaan. Koska silloinkin tulee sellainen, ei oo sellainen me, te.”

Aito läsnäolo ja kuunteleminen syntyvät siitä, että ryhmän jäsenet kuuntelevat epäitsekäästi, jolloin kuuntelijan, puhujan ja ryhmän välille syntyy yhteys. Tämä korreloi ryhmän luovuuden, oivaltamisen ylläpitämisen ja mitä parhaan tuloksen saavuttamisen kanssa. (Levine 1994, 61.)

”...opettaja on myös hyvin semmonen läsnä oleva.”

Opettajien tunteilla on keskeinen merkitys opetustyössä ja tämä tunneilmasto välittyy opettajien kautta myös opiskelijoille. Positiivisella tunneilmastolla vaikutetaan innostuneisuuteen, kiinnostukseen, haluun perehtyä asioihin, vastuunottamiseen, huumoriin ja yhteisöllisyyteen. (Auvinen 2004, 33, 34.)

”Et varsinkä ne ryhmäkeskustelut mä oon kokenu siinä vaiheessa, kun ite olin opettajatuutorina ryhmälle erittäin hyvänä, koska siellä todellaki sitte taas tuli ne tunteet ja tuntemukset ja arvostukset ja ongelmat ja ilot ja surut esille. Ja ne oli hyvin, hyvin tämmösiä luottamuksellisia tilanteita, myös ryhmän kesken, joka varmaan sit myös sitouttaa.”

Kokemus luottamuksesta syntyy siitä, että itse tunnemme olevamme luotettuja ihmisiä ja tuntemus siitä, miten voimme luottaa itse toisiin ihmisiin. Luottamuksen tunne tuntuu turvallisuuden ja helpotuksen tunteena. Luottamuksen vastavuoroinen tunne kehittyy ja kypsyä vähitellen ja vaatii aikaa, mutta sen rikkominen on helppoa. (Parviainen 2006, 171.) Koettiin tärkeäksi, että esimerkiksi opitunneilla kiinnitetään huomiota myös siihen vallitsevaan ilmapiiriin ja pysähdytään vallitseviin tilanteisiin. Pohjana onnistuneelle keskustelulle on avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, joka kannustaa asioiden käsittelyyn (vrt. Poikela 2005, 43).

”...pitäis alottaa se tilanne, et laskeudutaan ja rauhotutaan siihe hetkeen ja haetaan semmone positiivinen vire eri tavoin.”

”... meidän täytyy varmaan opetella jokainen siihen, että me rauhotutaan niihin hetkiin ja käytetään se aika sillä tavalla, että se on hedelmallista, tuloksekasta, miellyttävää, rentouttavaa, opettavaa... et tultais ajoissa tilanteeseen...”

”...miten tavallaan me huolehditaan toinen toisesta ja olemme kiinnostuneita viel enemmän ja meijät oli melkein pakotettu siihen, että me opitaan toinen toisesta enemmän.”

Opiskelijoille päin heijastuu myös opettajien välisen vuorovaikutuksen laatu. Usein käy niin, että opetusta suunnitellaan pienissä samoja näkökulmia kannattavissa ryhmissä ja tämä parhaimmillaan auttaa lisäämään opettajakunnan kiinnostusta, jos siihen ei sisälly vastakkainasettelua. Ongelmallista tämä yhteistyö on silloin, jos ammatillista kehittämistä tehdään samanhenkisissä ryhmissä ilman kriittisiä näkökulmia ja asioiden kyseenalaistamista. (Savonmäki 2007, 40.)

”... minkälaiset henkilökohtaiset välit opettajilla on... vaikuttaa myös opettajien ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen aina... ja mitenkä sitten helposti asioita hoidetaan ja esimerkiksi tehdään kompromissejä ja muuta. Tai pidetäänkö tiukemmin kiinni aina siitä omasta linjasta.”

Ryhmän jäsenet voivat kannustaa toisia jäseniä oppimaan tuottamalla palautetta toiminnasta, tukemalla ja rohkaisemalla yrittämään enemmän. Menestyvistä ryhmän jäsenistä voidaan myös ottaa mallia. Ryhmäkeskustelujen avulla muovataan asenteita ja arvoja. (Johnson & Johnson 128, 2002.)

”Et ne (harjoitustunnit, tutoriaalit) on varmaan tämmönen lähelle tuova asia ja se semmonen, joka pakosti herättää luottamusta ja edellyttää luottamusta, koska siellä paljastuu hyvin paljon sem-

mosia asioita, mitä ei viedä toivottavasti niitten tilanteitten ulkopuolelle, ihan henkilöihinkin liittyen.”

”... pitää antaa aikaa sille opiskelijalle, että se vuorovaikutus mahdollistuu ja me voidaan käydä asioita läpitte.”

Opintoihin kuuluvien erilaisten työelämäjaksojen sekä kv-opintojen aikana opiskelijalle pitää tulla tunne, että hän ei ole silloinkaan yksin. Hän on edelleen opiskeluyhteisön jäsen.

”... joku opettaja soittaa siinä välissä... kyselee, että miten opiskelijoilla menee... se on tärkeää et tavallaan siinäki vaiheessa, ku se opiskelija on harjoittelussa, niin kontakti siihen harjoittelijaopiskelijaan säilyy.”

”... ja vaikka olis kolme neljä kuukautta vaihdossa ulkomailla ni me säilytetään se kontakti...”

Opiskelijoiden ja henkilöstön välistä yhteistyötä pitäisi tiivistää sillä tavalla, että opiskelijat otettaisiin selkeästi tukemaan koulutuksen tavoitteisiin pääsemistä tasavertaisina kumppaneina. Tällaista toimintaa kehitetään esim. ottamalla opiskelijat mukaan opettamaan, toimimaan mentoreina ja vertaisarvioijina. Tuloksena toisten arvostaminen ja ymmärtäminen syvenee ja ymmärretään paremmin toisen panosta asiaan. (Kezar 2005, 3.)

” Mutta nyt on tullut semmoinen yhteistyön ilmapiiri ja semmoinen toisten tsemppaaminen. Ei niin kuin olla kilpailuasetelmassa ja ollaan paljon tekemisissä, siis koulun ulkopuolella ja näin.”

”Et mä toivosin, et me opittais semmoseen vuorovaikutukseen, et osattais puhua asioista ja jos tulee väärinymmärryksiä tai pelkää, et tulee väärinymmärryksiä, ni silti olis opettaja-opiskelija-suhteessa niin ku opiskelija-opiskelija tai opettaja-opettaja-suhteessa riittävästi rohkeutta ja uskallusta lähtee keskustelemaan ne asiat, niin että niistä päästään eteenpäin, tavottaen taas se yhteisymmärrys.”

Jos ilmapiiri on luottamuksellinen, niin alaiset kommunikoivat tunteistaan helpommin ja esimiehet pystyvät tulkitsemaan paremmin alaisilta saatuja viestejä. Alaisten mahdollisuus keskustella esimiestensä kanssa lisää heidän sitoutumistaan työhön ja organisaatioon. Kun he saavat kyseenalaistaa ja esittää ideoita toiminnan tehostamiseksi, heidän arvostuksensa ja lojaliteettinsa työyhteisöä kohtaan lisääntyy. (Pace & Faules 1994, 130 —133.)

”Ja sit sillä tavalla, että jotenkin, vois sanoo, et johtamisen kulttuuri on sellainen, et paljon ylipäättänsäkin tämmöistä delegointia ja et saa tehdä.”

Luottamuksen rakentumisen elementteinä koettiin sitoutuminen, yhteiset kokemukset ja niiden jakaminen, aito läsnäolo ja kuuntelu eri tilanteissa. Myös opettajien keskinäinen vuorovaikutus heijastuu luottamuksen syntymiseen. Merkittävänä tekijänä nostettiin esille palaute ja siihen reagointi sekä opettajien että opiskelijoiden välillä. Myös epävirallinen yhteistyö ja yhteistyö työelämän kanssa vaikuttavat luottamuksen rakentumiseen. Opiskelijat pitivät tärkeänä, että opettajat ovat heihin yhteydessä myös silloin, kun heidän oppimisympäristönsä on muualla kuin koulun seinien sisällä. Yleisen ilmapiirin kerrottiin kuvaavan hyvin luottamuksen tasoa.

6 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Työn tavoitteena oli kuvata ja lisätä ymmärrystä siitä, miten ammattikorkeakoulussa opettajien lähiesimies voi rakentaa jaettua johtajuutta vaikuttamalla keskinäisen vuorovaikutuksen kehittämiseen ja edistämiseen omalla vastuualueellaan. Kaikilla tutkituilla koulutusaloilla on monen tasoista vuorovaikutusta, mutta sen merkityksen oivaltaminen vaihtelee jonkin verran aloittain. Asioiden yhteiseksi tekemisen keinoissa on eroja. Empiirinen tutkimus tehtiin tapaustutkimuksena yhdessä ammattikorkeakoulussa. Tutkimuksessa haastateltiin ammattikorkeakoulun keskeisiä toimijoita: koulutuspäälliköitä, opettajia ja opiskelijoita koulutusalaakohtaisissa pienryhmissä. Haastattelujen teemoina olivat, miten vuorovaikutusta luodaan, tuetaan ja ylläpidetään. Sisällönanalyysissä aineistosta muodostui neljä yläluokkaa: luottamuksen rakentaminen, pedagogiset ratkaisut, viestintä ja fyysinen ympäristö.

Yhteisössä, jossa luottamus ja arvostus toteutuvat, voidaan toteuttaa myös jaettua johtajuutta. Jaettu johtajuus on yhteisön vuorovaikutusprosessi, joka johtaa siihen, että määritetyt tehtävät hoidetaan ja tavoitteet saavutetaan. Jos opettaja tai lähiesimies ei hyväksy ajatusta, että joku muu kuin hän voi tietää jostain asiasta enemmän tai osaa jonkun asian paremmin, niin jaettu johtajuus ei voi toteutua.

Yksi ammattikorkeakoulun lähiesimiehen keskeisimmistä rooleista on motivoida työntekijöitä ja opiskelijoita ymmärtämällä heidän toimintaansa ja rakentamalla luottamuksellista ilmapiiriä. Kaikki opettajat ja opiskelijat eivät ole yhtä innostuneita ryhmätyön tekemisestä, mutta sosiaalisia taitoja tarvitaan tukemaan ryhmätyötä ja motivoimaan muita jäseniä suunnittelemaan positiivista, jaetun johtajuuden kulttuuria. Esimiesten ja opettajien on pystyttävä kehittämään omaa toimintaansa refleктоimalla sitä ja toimimalla täten esimerkkinä muille toimijoille. Hyvä vuorovaikutus johtaa luottamukselliseen toimintaympäristöön, joka nousi tutkimuksessa yhdeksi erittäin keskeiseksi tekijäksi yhteisöllisyyden ja jaetun johtajuuden rakentajana. (vrt. Halasz & Pausits, 2011, 12.)

Blomqvistin (2006) mukaan luottamusta pidetään työyhteisön vuorovaikutuksen ja hyvinvoinnin keskeisenä elementtinä ja yhteistyön pohjana. Sillä selitetään tehokasta ja tuloksellista kommunikaatiota, sitoutumista ja yhteistyötä. Se on sitä tärkeämpää, mitä merkityksellisempää on yhteisön tehokas tiedon vaihdanta, sitoutuminen, oppiminen ja yhteistyö sekä toiminnan riskit ja riippuvuus. Tämänkin kouluympäristöstä tehdyn työn empiirisessä tutkimuksessa luottamus nousi esille kaikkien ryhmien haastatteluissa. Siihen liittyy toimijoiden halukkuus ottaa riskiä ja hyväksyä mahdollisuus menettää jotain arvokasta. Kouluympäristössä on tavanomaista keskustelu siitä, mitkä sisällöt ovat niitä, jotka opiskelijoiden on ehdottomasti osattava ja toisaalta opiskelijat ovat huolissaan siitä, että joku tärkeä asia ei varmasti jää oppimatta. Vastavuoroinen luottamus edistää toimijoiden halukkuutta tukea toinen toisiaan. (Blomqvist 2006, 20, 21.)

Tämän empiirisen tutkimuksen mukaan luottamus rakentuu ammattikorkeakoulussa kokemusten jakamisesta, palautteesta, aidosta läsnäolosta, kuuntelusta, yhdessä tekemisestä ja epämuodollisuudesta toiminnassa. Näihin esimiehellä on oman esimerkkinsä kautta mahdollisuus vaikuttaa. Yhteisöllinen toiminta ja jaettu johtajuus edellyttävät jokaiselta toimijalta halua jakaa omaa tietoaan ja kuunnella toisten käsityksiä, kykyä suhteuttaa omaa tietoaan toisten tietoon sekä oman kompetenssissa kautta luottamuksen ansaitsemista (Parviainen 2006, 181). Kun toimitaan yhdessä, niin pitää miettiä, millaista sosiaalista riippuvuutta halutaan vahvistaa. Millaisilla ratkaisuilla vahvistetaan positiivista riippuvuutta, millaiset valinnat vahvistavat negatiivista riippuvuutta ja koska toiminnalla halutaan vahvistaa muista riippumattomuutta?

Tampereen ammattikorkeakoulussa tehdyssä empiirisessä tutkimuksessa erilaiset pedagogiset ratkaisut nousivat merkityksellisimmiksi tekijöiksi yhteisöllisyyden rakentajina. Vanhanen-Nuutinen et al. (2013) totesivat omassa tutkimuksessaan, että yhteisöllistä työskentelyä ei pääse kehittymään, mikäli työsuunnitelmien rakenne ja logiikka eivät ohjaa siihen. Tässä työssä tehdyssä empiirisessä tutkimuksessa näkyi, että mm. opetussuunnitelmalla ja resursseilla on iso rooli, kun tarkastellaan yhteisöllisyyden kehittymistä opetuksen sisällä. Haastatellut keskustelivat paljon myös mm. opetusmenetelmistä ja ryhmäkokojen suuruuksista. Mäki (2012) esitti oman tutkimuksensa tuloksena, että peda-

goginen asiantuntemus, teoreettinen osaaminen ja keskeiset työtavat ovat avaintekijöitä ammattikorkeakoulun työkuulttuurin sisäisinä jäsentäjinä. Tutkimuksessa nousi esille, että opettajien välistä yhteistyötä ja keskustelua opetuksen sisällöistä odotetaan enemmän, koska nyt yhteistyön vähäisyys saattaa näyttäytyä päällekkäisinä sisältöinä eri opintojaksoissa. Savonmäki (2007) kuvasi omassa tutkimuksessaan, että esimiehen on kyettävä antamaan tukea ja tilaa opettajan omille ratkaisuille, mutta autonomiaa pitää tarkastella sekä individualistisesta että yhteisöllisestä näkökulmasta. Yhteistyö on positiivista sosiaalista riippuvuutta ja välttämätön osa opetusta ja sen tavoitteiden saavuttamisesta (Savonmäki 2007).

Haastateltavat penäsivät lisää tilaisuuksia asioiden yhdessä käsittelyyn ja kehittelyyn. Mäki & Saranpää (2010) korostavat omassa tutkimuksessaan koulutusorganisaatioiden tulkintafoorumien merkitystä yhteisissä keskusteluissa. Tässä tutkimuksessa mukana olleet haastatellut kantoivat huolta siitä, että opettajien ja päälliköiden työpäivät ovat niin kiireisiä, että halutunlaiseen vuorovaikutukseen ei tahdo jäädä aikaa. Samaan tulokseen päätyi Lahtinen (2009) todetessaan, että ammatilliseen kasvuun vaikuttavia vuorovaikutustilanteita opiskelijoiden, kollegoiden ja esimiesten välillä on ajan puutteen vuoksi liian vähän. Yhteisön jäsenille pitäisi olla kohtaamispaikkoja, jossa tavoitellaan yhteistä ymmärrystä keskustellen ja neuvotellen, jakaen osaamista sekä kehittellen työtä yhdessä eteenpäin (Mäki 2012). Tällaisia vuorovaikutusfoorumeita voisivat haastateltujen mielestä olla erilaiset yhteiset viralliset ja epäviralliset kokoukset, viikoittaiset tapaamiset, säännölliset yhteiset kahvihetket, neuvottelukuntien kokoukset, projektitapaamiset yms.

Jos halutaan tukea yhteisöllisyyttä rakentavaa oppimista, niin se edellyttää siirtymistä massaluentojen tiedon siirtämisen mallista osallistamista ja asiantuntijuuteen kasvamista korostavaan opiskelijalähtöiseen suuntaan. Näissä on lähtökohtana uuden tiedon luominen ja rakentaminen asiantuntijamaisessa yhteisössä, jossa mukana ovat sekä opettajat että opiskelijat. Korkeakouluissa tällaisia tilanteita on sekä integroitujen opetuskokonaisuuksien toteuttamisessa että opetussuunnitelmien kehittämistyössä. Asiantuntijat kokevat haasteelliseksi vastata kasvaviin monimutkaistuvan toimintaympäristön asettamiin haasteisiin

yksin ja näin ollen tarpeet yhteistyölle ja kollegiaalisuudelle ovat lisääntyneet. (Korhonen 2007, 15-16, 26, 30.)

Haastatteluissa keskusteltiin fyysisen ympäristön ja työilmapiirin merkityksestä yhteisöllisyydessä. Kummallakin todettiin olevan merkitystä, kuten Lahtinen (2009) on esittänyt, että työolosuhteet sekä luottamuksellinen, avoin, keskusteleminen, myönteinen ja turvallinen työilmapiiri auttavat työskentelyn motivoivuuteen ja yhteistyön kehittämiseen. Avoimuutta voi lisätä kollektiivisissa ja henkilökoh-
taisissa keskusteluissa ottamalla esille myös vaikeita asioita (Nikander 2003). Tässä työssä tehdyssä empiirisessä tutkimuksessa tulokset ovat samansuun-
taisia ja haastatellut korostivat mm. palautteen merkitystä ja sitä, että myös ke-
hittämistoimista keskustellaan yhdessä.

Vuori (2011) tarkasteli johtamisen painopisteitä rakennekehyksen, henkisten voimavarojen kehyksen, poliittisen ja symbolisen kehysten kautta. Hän totesi, että useamman kehyksen käyttö on tärkeää korkeakouluorganisaatioissa ja tu-
lostien mukaan kaikkia näitä myös käytetään lähiesimiestyössä. Rakennekehyk-
sen merkitys tuli esille myös tässä tutkimuksessa jaetun johtajuuden kohdalla, koska mm. johtamisjärjestelmä, työaika- ja taloudensuunnittelu sekä tavoiteseu-
ranta rajaavat osaltaan ryhmäkokoja ja pedagogisia ratkaisuja sekä fyysistä ympäristöä. Poliittinen kehys näyttäytyi pohdittaessa esim. ainejärjestöjen roo-
lia jaetussa johtajuudessa sekä kaiken taustalla vaikuttavina koulutuspoliittisina
resursseihin vaikuttavina ratkaisuin. Tutkimuksessa voimakkaimmin nousivat
kuitenkin esille symbolisen ja henkisen voimavarojen kehysten merkitys. Avoin
vuorovaikutus, joka rakentuu luottamukselliselle toimivalle, monipuoliselle vies-
tinnälle on perusta jaetulle johtajuudelle ja asioiden yhteiseksi tekemiselle. Tut-
kimustuloksissa korostui koko koulutuksen työilmapiirin merkitys, yhdessä te-
keminen, keskusteleminen, yhteinen toiminnan kehittäminen sekä vuorovaiku-
tus eri koulutusten ja sidosryhmien välillä. Vuoren (2011) tutkimuksessaan esille
nostama lähiesimiesten alaisten määrä näkyi myös tämän tutkimuksen haastat-
teluissa, kun korostettiin, että vuorovaikutus ja viestintä on helppoa, kun toimi-
joiden määrä ei ole suuri. Vuoren (2011) mukaan esimiehen pitäisi kohdella
opettajia yksilöllisesti ja edistää opettajien yhteistyötä, mutta sama asia nousi
esille myös tässä tutkimuksessa opiskelijoiden ja opettajien välisessä suhteis-

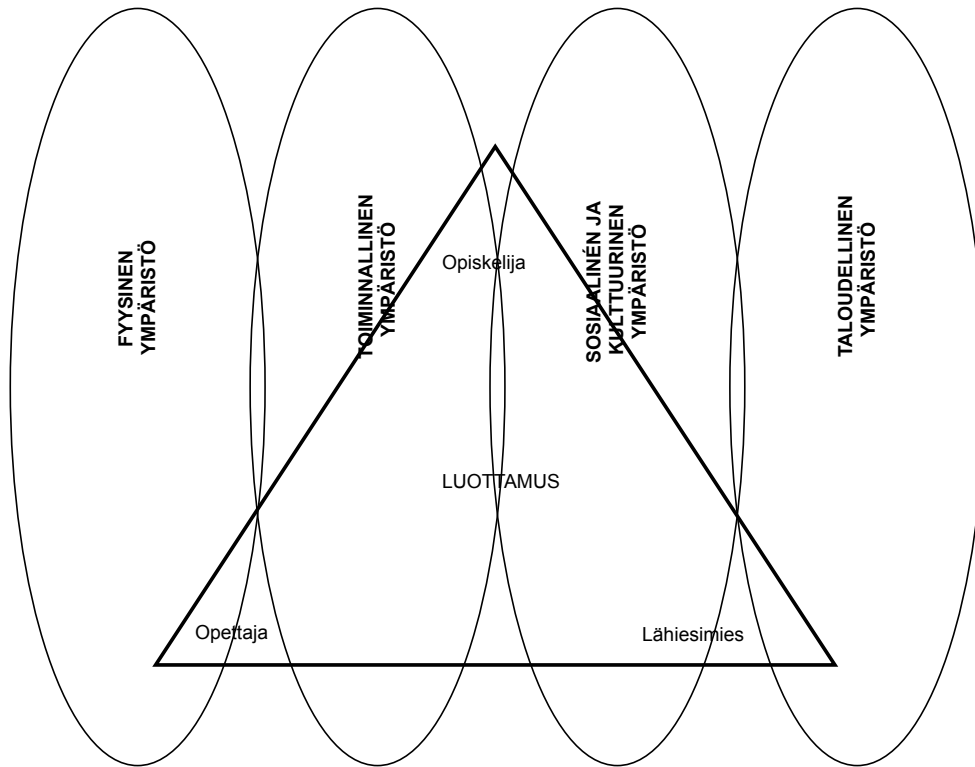
sa. Toivottiin, että tunnettaisiin paremmin toisen historiaa ja häntä myös persoonana. Tähän konkreettisina mahdollisuuksina esitettiin erilaisia yhteisiä tutustumismatkoja ja myös yhteistä vapaa-ajan toimintaa. Vuori (2011) näki tutkimuksensa perusteella tavoitteena ryhmän yhdessä tekemisen, oppimisen ja moniäänisen yhteistyökulttuurin. Myös tämän tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijoiden, opettajien ja lähiesimiehen kohdalla nämä samat asiat edistävät jaettava johtajuutta.

Tietoperustaisessa organisaatiossa Rouhiainen-Neunhäuserin (2009) mukaan vuorovaikutusosaaminen koostuu vaikuttamisen ja sitouttamisen, tiedon hankinnan, merkityksentämisen ja välittämisen, vuorovaikutuksen ja vuorovaikutussuhteiden luomisen ja ylläpitämisen, työn ohjauksen ja palautteenannon sekä alaisten keskinäisen vuorovaikutuksen tukemisen funktioista. Samat funktiot oli löydettävissä myös tämän työn empiirisessä tutkimuksessa koulutusten yhteiseksi tekemisen prosessissa.

Vaikuttaminen ja sitouttaminen tapahtuu pedagogisten ratkaisujen, viestinnän ja luottamuksen rakentamisen kautta samoin kuin tiedon hankinta, merkityksentäminen ja välittäminen sekä vuorovaikutuksen ja vuorovaikutussuhteiden luominen ja ylläpitäminen, työn ohjaus ja palautteenanto. Pedagogisilla ratkaisuilla, esimerkiksi PBL:n tutoriaaleissa harjoitellaan vuorovaikutusta eri rooleissa. Niissä konkreettisesti hankitaan tietoa, merkityksennetään sitä ja välitetään muille. Haastattelujen perusteella myös laboratoriotyöskentelyssä ja erilaisissa projekteissa on vastaavia elementtejä ja kaikki nämä kehittävät erilaisia vuorovaikutussuhteita ja ylläpitävät niitä. Kaikkiin näihin työskentelymuotoihin liittyy kiinteästi myös sekä opettajan että vertaisten ohjaaminen ja palautteen antaminen. Erilaisissa sekä virallisissa että epävirallisissa tapaamisissa, kokouksissa ja keskusteluissa hankitaan tietoa ja asioista keskustelun myötä sitä myös merkityksennetään ja välitetään toisille, jotka eivät ole näissä tilanteissa mukana. Palautekeskusteluissa vuorovaikutustaidot kehittyvät myös palautteen antamisen ja vastaanottamisen osalta. Nämä tilaisuudet myös syventävät vuorovaikutusta, kun opitaan tuntemaan paremmin toinen toisiaan.

Luottamus rakentuu omien kokemusten jakamisen, toisen kuuntelemisen, läsnäolon ja yhdessä tekemisen myötä, kunhan pedagogisilla ratkaisilla ja viestinnällä siihen annetaan tilaisuus. Em. lisäksi yhteisön jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta voidaan tukea myös fyysisellä ympäristöllä. Jos työtilat ja luokkahuoneet ovat lähellä toisiaan, niin luonnollisia kohtaamisia tapahtuu. Jos luokkien kalusteita on helppo liikutella, niin erinäisiä pieniä ryhmiä on vaivattomampi muodostaa ja erilaisilla pöytämuodoilla, tuolien ympyrään järjestämisellä jne. saadaan luontevampia vuorovaikutusympäristöjä. Opiskelijat kaipasivat myös ns. ”hengailutiloja”, tiloja, joissa on mukava viihtyä ja tavata toinen toisiaan. Lähiesimiesten olisi mahdollistettava sosiaalisen vuorovaikutuksen tiloja ja mahdollisuuksia yksilöiden aktiiviselle yhteisosallisuudelle (Mäki & Saranpää 2010).

Ammattikorkeakoulun lähiesimies voi vaikuttaa keskinäisen vuorovaikutuksen kehittämiseen ja edistämiseen huomioimalla toiminnassaan jaetun johtajuuden kontekstuaalisuuden, joka rakentuu fyysisestä, toiminnallisesta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta sekä taloudellisesta ympäristöistä. Jaetun johtajuuden onnistumisen edellytys on opiskelijoiden, opettajien ja lähiesimiehen välinen luottamus, joka rakentaa sillan vuorovaikutukselle. (Kts. KUVIO 7.) Hyvä vuorovaikutus johtaa luottamukseen, mutta toisaalta ilman luottamusta ei voi olla hyvää vuorovaikutusta, vaan ne vahvistavat toinen toisiaan. Opiskelijan kokemukset ja oppiminen ovat toiminnan keskiössä. Kun onnistutaan jaetussa johtajuudessa, yhteisöllisyyden rakentamisessa opiskelijoiden ja koko henkilöstön välillä, niin ollaan rakentamassa sellaista oppimisympäristöä, joka edistää opiskelijan menestymistä (Kezar 2005, 1). Empiirisen tutkimuksen tulosten mukaan olisi löydettävä tilaa ja aikaa yhdessä tekemiselle ja kokemusten jakamiselle myös epämuodollisissa ympäristöissä. Haastateltavat korostivat aidon läsnäolon ja kuuntelun merkitystä eri vuorovaikutustilanteissa.



KUVIO 7. Jaetun johtajuuden kontekstuaalisuus

Fyysinen ja toiminnallinen ympäristö kulkevat koulumaailmassa käsikädessä ja kuvaavat luokka-, ryhmä- ja työtiloja, niiden viihtyisyyttä, muunneltavuutta ja tilojen fyysistä läheisyyttä. Fyysinen ympäristö on myös erilaisia digitaalisia ympäristöjä. Toiminnallisuus paljastuu em. lisäksi erilaisissa laboratoriotiloissa ja yritysyhteistyöprojekteissa, osuuskunnan toiminnassa. Erilaiset verkkoympäristöt vaativat työkaluja, joilla työskennellä verkossa ja tutkimuksen mukaan ennen kaikkea myös perehdyttämistä näiden käyttöön, jotta vuorovaikutuksesta saadaan mahdollisimman paljon irti. Fyysinen ja toiminnallinen ympäristö määrittävät myös pedagogisia ratkaisuja ja eri vuosikurssien välistä yhteistyötä.

Sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö määrittelevät omien kokemusten jakamista, muodollisuutta yhteistyössä, kontaktien määrää esim. työelämässä tehtävien opintojen osalta. Opetussuunnitelma ja pedagogiset ratkaisut puolestaan raamittavat sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä työskentelyä joko tukien tai haitaten sen kehittymistä. Ammatillinen kasvu ja osaamisen jakaminen tapahtuvat tässä ympäristössä. Viestinnällä on erittäin merkittävä rooli sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön rakentumisessa. Sille on luotava mahdollisuuksia erilaisissa kokouksissa, palaute- ja ohjauskeskusteluissa sekä antamalla vuoro-

vaikutukseen mahdollisuuksia myös oppitunneilla, ottamalla opiskelijoita mukaan erilaisiin työ- ja kehittämisryhmiin, vahvistamalla opettajien välistä yhteistyötä esim. opettajien yhteistoteutuksilla, tekemällä aktiivista yhteistyötä työelämän kanssa.

Taloudellinen ympäristö määrittelee resursseja ja tätä kautta on vahvasti mahdollistamassa jaetun johtajuuden elementtejä. Opintojaksoille resursoidaan tietty määrä opettajan työtä, joka osaltaan vaikuttaa mm. pedagogisiin ratkaisuihin ja esim. ryhmäkokoihin. Korkeakouluja veloitetaan hankkimaan osa rahoituksestaan ulkoisella rahoituksella, jolloin toteutuksille on mietittävä uudenlaista yhteistyötä eri koulutusalojen ja työelämän kanssa. Jotta jaettu johtajuus voi onnistua korkeakouluympäristössä, se vaatii myös työaikasunnittelun muuttumista entistä enemmän kokonaistyoajan suuntaan. Tämä on muutos, joka ravistelee sekä kulttuurista että taloudellista ympäristöä. Yhteisöllistä työ-kulttuuria ei pääse kehittymään, mikäli työsuunnitelmien rakenne ja logiikka eivät ohjaa siihen (Vanhanen-Nuutinen et al. 2013, 69).

Koko korkeakoulun tasolla on erittäin tärkeä, että myös kaikki tukipalvelut otetaan mukaan tavoittelemaan yhteistä tavoitetta opiskelijoiden osaamisen kehittämistä. Kezar (2005, 4) on todennut, että kun saadaan toteutettua matriisimais-ta toimintaa, jossa tehtävät ja roolit ovat eri yksiköiden ja toimintojen rajoja ylittäviä, niin tällä tavalla saadaan rakennettua mallia koko kampuksen välisestä yhteistyöstä.

Tutkimuksen mukaan jaetulle johtajuudelle on myös ammattikorkeakoulussa tärkeä, että yhteisön jäsenet tunnistavat toimintaprosesseja ja ymmärtävät ihmisten välisiä prosesseja. Kuten Repo et al. (2005) toteavat, niin hyvä johtaja ymmärtää moniäänisyyttä ja johtaa dialogeja. Johtaminen on eri tasoilla esiintyvä jaettu tai hajautettu ilmiö. Se on riippuvainen sosiaalisista vuorovaikutusprosesseista ja -verkkojen vaikutuksista. (Repo et al. 2005, 18, 19, 158.) Tutkimus osoitti todeksi, että asioiden yhteiseksi tekemisessä jaetaan tietoa, tietämättömyyttä, kokemusta, arvostusta ja luottamusta. Jaettu johtajuus ei synny ammatik-orkeakoulussakaan ilman työtä. Se edellyttää joustavaa organisaatiota, kykyä ja halua elää erilaisten jännitteiden kanssa, erilaisten johtamiseen kytkeytyvien

arvojen tunnistamista sekä ristiriitojen hyväksymistä ja sallimista. (vrt. Repo et al. 2005, 19, 100, 159; Kilpimaa 2013, 45.)

Yhteisön jäsenten sitouttaminen ammattikorkeakoulussa on tärkeä tehtävä, jota ei saada aikaan käskyttämällä vaan osallistamalla ihmisiä oman asiantuntijuuden rakentamiseen. Ryhmä mahdollistaa oman asiantuntijuuden rajojen ylittämisen, uuden oppimisen ja sellaisten asioiden kehittämisen, joihin ei yksin olisi mahdollisuutta. Koulumaailmassa on tärkeä ymmärtää ja hyväksyä, että kaikilla yhteisön jäsenillä voi olla sellaista osaamista, asemastaan riippumatta, mitä ei muilla ole. Jaetussa johtajuudessa on tärkeä ymmärtää itsensä ryhmän tärkeäksi osaksi. Asiantuntijuus rakentuu opiskelijoiden, opettajien ja esimiehen välisessä vuorovaikutuksessa ja se saa määritteensä suhteessa kontekstiin, paikkaan ja aikaan. Myös fyysinen ympäristö mahdollistaa tai vaikeuttaa erilaisten ihmisten osallistumisen toimintaan ja joko mahdollistaa tai hankaloittaa vuorovaikutusta. (vrt. Ropo et al. 2005, 22, 29, 100, 111 .) Johdon tulisi ymmärtää fyysisten rakenteiden symbolinen merkitys myös organisaatiokulttuurin luojana ja arvoja sekä visiota tukevinä tekijöinä (Hatch & Cunliffe 2006, 235). Vuorovaikutuksen luomista, tukemista ja ylläpitämistä ei tutkimuksen mukaan voi erottaa ammattikorkeakoulumaailmassa. Nämä kaikki nivoutuvat yhteen ja samaan prosessiin, jolla joko mahdollistetaan tai vaikeutetaan eri osapuolten osallistumista vuorovaikutukseen. Keskeisimmät tähän prosessiin vaikuttavat tekijät ovat pedagogiset ratkaisut, fyysinen ympäristö, luottamuksen rakentaminen ja viestintä eri osapuolten välillä.

Vastaus kysymykseen, miten opettajien lähiesimies voi rakentaa jaettua johtajuutta vaikuttamalla keskinäisen vuorovaikutuksen kehittämiseen ja edistämiseen omalla vastuualueellaan ei ole yksinkertainen, mutta esimiestyö on merkityksellinen, kuten mm. Martin et al. (2003) omassa tutkimuksessaan ovat todenneet. Kun opettajat kokivat johtamisen transformationaliseksi, he todennäköisesti kokivat myös opettamisensa opiskelijakeskeiseksi ja heidän käsitteellistä ajatteluaan muuttavaksi. Se, miten opettajat kokivat osastonsa johtamisen oli tärkeä ennustaja opiskelijoiden oppimisprosessien ja oppimistulosten laadulle. Tänä päivänä korkeakoulutuksessa opiskelijoiden kokemukset ja muiden sidosryhmien vaatimukset ovat entistä tärkeämpiä. Tämä tarkoittaa tarvetta tarkastel-

la opetettavien aineiden sisältöjä ja niiden välisiä yhteyksiä. Tämä puolestaan vaatii suurempaa yhteistyötä opettajien ja yhteistyöryhmien välillä. Tutkimusten mukaan on näyttöä siitä, että sillä, miten akateeminen johtaminen on organisoitu ja koettu on vaikutus opiskelijan oppimiseen. (Martin et al. 2003, 257, 258.)

Lähiesimies toimii ammattikorkeakoulussa, niin kuin muissakin organisaatioissa ylimmän johdon ja opettajien välissä ja hallinnollinen areena on tänä päivänä vallitseva. Jatkuvat muutokset ja kilpailu ulkoisesta rahoituksesta on osa myös lähiesimiehen arkea. Huolellinen opetussuunnitelmatyö ja panostaminen pedagogisiin ratkaisuihin sekä fyysiseen ympäristöön ja luottamuksen rakentaminen omassa yhteisössä on lähtökohtana onnistuneelle esimiestyölle, vuorovaikutukselle ja jaetulle johtajuudelle. Uusia opettajia rekrytoitaessa esim. näytetunnit kertovat jo jotain ao. opettajakokelaan omasta pedagogisesta ajattelusta ja lähiesimies voi arvottaa näitä asioita omassa valinnassaan. Opettajan oma asennoituminen opiskelijoihin vaikuttaa. Kokeeko hän, että opiskelija on tiedon siirtämisen kohde, asiakas vai yhteistyökumppani?

Jaetulla johtajuudella yhteistyökulttuuria rakentamalla ja toimintatapoja uudistamalla rakennetaan vankkaa pohjaa myös innovaatiotoiminnalle, yrittäjyydelle sekä operatiivisen tason toiminnan lisäämiselle työelämän kanssa. Nämä korkeakouluille yhteiskunnasta esitettävät vaateet edellyttävät toteutuakseen joustavaa organisaatiota kuten jaettu johtajuuskin edellyttää.

Esimiehen toteuttama esimerkillinen jaettu johtajuus kannustaa opettajia tekemään yhteistyötä ja ottamaan käyttöön yhteisöllisiä menetelmiä, jotka puolestaan opettavat opiskelijoille tietynlaista ammatillista toimintatapaa tulevaisuutta varten. Tässä tehdyssä empiirisessä tutkimuksessa ei tutkittu millään tavalla opettajien tai päälliköiden suhtautumista opiskelijaan. Tämän tutkimuksen jälkeen mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi, miten suuri merkitys transformationaalisella johtamisella ja yhteiseksi tekemisellä itse asiassa on opiskelijoiden oppimiseen ammattikorkeakouluissa. Toinen mielenkiintoinen tutkimuksen aihe olisi tutkia, miten erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla voidaan vaikuttaa opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumiseen.

Jaettu johtajuus eroaa perinteisestä johtamisesta juuri siinä, että vaikutusprosessi ei ole rakennettu ylhäältä alaspäin vaan se pitää sisällään jaettua valtaa ja vaikuttamista, niin että yksittäinen yksilö voisi vuoronperään toimia vaikuttajan roolissa. Johtajuus on rooleja ja aktiviteetteja, joita pitäisi jakaa organisaatiossa ja yksilöt, joita ei ole virallisesti nimetty johtajiksi voisivat hetkellisesti, tilanteen niin vaatiessa johtaa tilannetta ja jälleen astua sivuun ja antaa muille mahdollisuuden johtaa. (Pearce, Manz & Sims 2009, 234.) Tästä tilanteesta tarkastellen tutkimusaihe on ollut alun perin virheellisesti aseteltu, koska lähtökohtana on ollut esimiehen mahdollisuudet vaikuttaa jaettuun johtamiseen. Ehkäpä tutkimuskysymys olisikin pitänyt asettaa, miten opiskelijat ja henkilöstö ammattikorkeakoulussa voisivat toteuttaa jaettua johtajuutta tai millaisella organisaatiorakenteella olisi mahdollista toteuttaa jaettua johtajuutta.

LÄHTEET

Aarnikoivu, H. 2008. Esimiehenä arjessa. Helsinki: WSOYpro.

Ahmas, K. 2014. Norsunluutornin purkajat. Jaettu johtajuus ja kollektiivinen asi-
antuntijuus museossa. Acta Wasaensia, 318. Liiketaloustiede 130. Johtaminen
ja organisaatiot. Akateeminen väitöskirja.

Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja ver-
kostot. Department of Communication, University of Jyväskylä. Jyväskylä Stu-
dies in Humanities 179. Akateeminen väitöskirja.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: Inprint.

Ammattikorkeakoululaki (932/2014). [Wwww.finlex.fi](http://www.finlex.fi)

Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväsky-
län yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research
352. Akateeminen väitöskirja.

Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehiti-
täjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992-
2010. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.
N:o 100. Akateeminen väitöskirja.

Auvinen, P. , Heikkilä, J., Ilola, H., Kallioinen, O., Luopajarvi, T., Raji, K. & Ros-
löf, J. 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen
yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. ARENE.
Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto.

Auvinen, T. & Lämsä, A-M. 2010. Huijareita ja pyhimyksiä - johtajat tarinoiden
kertojina. Teoksessa Juuti, P. (toim.) Johtaminen voimavarana - Muutoksesta
menestykseen. Vantaa: Hansaprint Oy, 82–94.

Bass, B. M. 1985. Leadership and performance beyond expectations. New
York: The Free Press.

Bass, B. M. 1998. Transformational Leadership. Industry, Military and Educa-
tional Impact. USA. Mahwah NJ. Lawrence Erlbaum Associates.

Berlin, S. 2008. Innostava, lannistava, helpottava palaute. Alaisten kokemuksia
ja näkemyksiä esimiehen ja alaisen välisestä palautevuorovaikutuksesta. Acta
Wasaensia no 198. Liiketaloustiede 81, johtaminen ja organisaatiot. Akateemi-
nen väitöskirja.

Blomqvist, K. 2006. Luottamus organisaation työhyvinvoinnin ja tehokkuuden
taustalla. Työn tuuli aikakausikirja 2/2006, Henkilöstöjohtoon ammatillaiset Hen-
ry ry, 20-27.

Burns, J.M. 1978. Leadership. New York: Harper & Row.

Bryman, A. 2004. *Social Research Methods*. 2nd Edition. Oxford: Oxford University Press.

Bryman, A. 2007. Effective leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education* 32 (6), 693-710.

Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. Introduction: Entering the field of qualitative research. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) *Handbook of Qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 105-117.

Dirks, K.T. & Ferrin, D.L. 2002. Trust in Leadership: Meta-Analytic Findings and Implications for Research and Practice. *Journal of Applied Psychology* 87 (4), 611-628.

Diaz-Saenz, H.R. 2011. Transformational Leadership. Teoksessa Bryman, A., Collinson, D., Grint, K., Jackson, B. & Uhl-Bien, M. (ed.) *The Sage Handbook of leadership*. London: Sage Publications Ltd, 299-310.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Helsinki: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 2. Painos. Juva: WS Bookwell Oy.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fairhurst, G.T. 2007. *Discursive leadership. In conversation with leadership psychology*. Thousand Oaks. Sage Publications.

Flauto, F.J. 1999. Walking the talk: The relationship between leadership and communication competence. *The Journal of Leadership Studies* 6, 86-96.

Fletcher, J.K. & Käufer, K. 2003. Shared Leadership: Paradox and Possibility. Teoksessa Pearce, C.L. & Conger, J.A. 2003. *Shared Leadership. Reframing the Hows and Whys of Leadership*. Sage Publications, 21-47.

Furu, P. 2013. *Jazzia johtamiseen – anna osaajien loistaa*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Grint, K. 2005. *Leadership: limits and possibilities*. New York: Palgrave MacMillan.

Gronn, P. 2002. Distributed Leadership as a Unit of Analysis. *The Leadership Quarterly* 13 (2002), 423-451.

Habermas, J. 1984. Theory of Communicative Action, Vol. 2. Boston: Beacon Press.

Halasz, G. & Pausits, A. 2011. Academic Leadership: Changing Environments and Changing Cultures. Teoksessa: Leadership and Governance in Higher Education: A Handbook for Decision-makers and Administrators. Supplemental volume No. 01. Berlin: Raabe, 35-62.

Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 375. Akateeminen väitöskirja.

Hatch, M. J. & Cunliffe, A. L. 2006. Organizational Theory. New York: Oxford University Press.

HE 9/2013 vp, <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2013/20130009.pdf>

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi, avain innovatiivisuuteen. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. 4. Painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntä. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. Painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hsieh, H.-F. & Shannon, S.E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative Health Research 15 (9), 1277-1288.

Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen tutkimus käytännössä. Johdatus laadulliseen sosiaalitutkimuksen "käsityötaitoon". Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987.

Ilmavirta, V., Salminen, H., Ikävalko, M., Kaisto, H., Myllykangas, P., Pekkari, E., Seppälä, H. ja Apajalahti, T. 2013. Korkeakoulut yhteiskunnan kehittäjinä. Korkeakoulujen yhteiskunnallisen ja alueellisen vaikuttavuuden arviointiryhmän loppuraportti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5:2013. Tampere: Tammerprint Oy.

Immonen, S. 1993. Vuorovaikutus johtamisen välineenä: Tutkimus toimistoiesimiesten vuorovaikutukseen käyttämästä ajasta. Teknillinen korkeakoulu. Teollisuustalous ja työpsykologia. Report 150/1993. Otaniemi.

Ingold, T. 2000. The perception of the environment. London: Routledge.

James, L.R., James, L.A. & Ashe, D.K. 1990. The Meaning of Organizations: The Role of Cognition and Values. B. Schneider (edit.) Organizational Climate and Culture. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) 2001. Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 2002. Social Interdependence Theory and University Instruction – Theory into Practice. Swiss Journal of Psychology 61 (3), 119-129.

Juuti, P. 2010. Suomalaisen johtamisen erityispiirteet. Teoksessa Juuti, P. (toim.) Johtaminen voimavarana - Muutoksesta menestykseen. Vantaa; Hansa-print Oy, 13–28.

Juuti, P. 2013. Jaetun johtajuuden taito. Juva: PS-kustannus.

Juholin, E. 1999. Sisäinen viestintä. Juva: Inforviestintä.

Kezar, A. 2004. What Is More Important to Effective Governance: Relationships, Trust, and Leadership, or Structures and Formal Processes? New Directions for Higher Education, Issue 127, 35-46.

Kezar, A. 2005. Promoting Student Success. The Importance of Shared Leadership and Collaboration. Occasional Paper #4.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506530.pdf>

Kezar, A. 2012. Bottom-Up/Top-Down Leadership: Contradiction or Hidden Phenomenon. The Journal of Higher Education, 83 (5), 725-758.

Kilpimaa, A. 2013. Johtajuus relationaalisina käytäntöinä yrityksen strategisessa muutoksessa. Tampereen yliopisto, Johtamiskorkeakoulu. Acta Universitatis Tamperensis 1848. Tampere University Press. Akateeminen väitöskirja.

Kivimäki, M., Liimatainen, M-L. & Liemola, A-M. 1994. Esimies-alaiskeskustelun vaikutukset sairaalaosastolla. Työ ja ihminen, työympäristötutkimuksen aika kauskirja 8 (4), 319—328.

Klenke, K. 2008. Qualitative research in the Study of Leadership. Great Britain: Emerald Group Publishing Limited.

Kocolowski, M.D. 2010. Shared Leadership: Is it Time for a Change? Emerging Leadership Journeys. 3 (1), 22-32.

Kohtamäki, V. 2013. Managing teaching and R&D: diverging views of managers. International Journal of Educational Management 27 (4), 340-355.

Korhonen, V. 2007. Individualistista vai kollegiaalista työkuultuuria yliopistoyhteisössä. Teoksessa Korhonen, V. (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere University Press, 25-40.

Kotter, J.P. 1998. Leading Change. Why Transformation Efforts Fail. Teoksessa Harvard Business Review on Change. Boston: MA. Harvard Business School Publishing. 1-20.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 11 (1), 3-12.

Laatukäsikirja Kompassi 2015. Tampereen ammattikorkeakoulu.
<https://intra.tamk.fi/fi/group/kompassi/etusivu>. Viitattu 8.5.2015.

Lahtinen, P. 2009. Ikääntyvän opettajan ammatillista kasvua ja osaamista tukeva johtaminen ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Acta Universitatis Tamperensis 1432. Tampere University Press. Akateeminen väitöskirja.

Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Juva: WSOY, 21-43.

Levine, L. 1994. Listening with Spirit and the Art of Team Dialogue. Journal of Organizational Change Management 7 (1), 61-73.

Leppänen, M. & Rauhala, I. 2012. Johda ihmistä. Psykologiaa johtajille. Helsinki: Talentum.

Lindholm, T. & Salminen, J. 2014. Keskustele ja kehity 2.0 - Kehityskeskusteluista vuoden paras työpäivä. Helsinki: J-Impact.

Lord R. G. & Smith W. G. 1999. Leadership and the changing nature of performance. Teoksessa D.R. Ilgen & Pulakos E.D. (eds.) The Changing Nature of Performance: Implications for Staffing, Motivation and Development. San Francisco: Jossey-Bass, 192-239.

Lähteenmäki, M-L. 2000. Problem-based learning – ongelmaperustainen oppiminen ammatillisessa koulutuksessa ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Tampere: Pirkanmaan ammattikorkeakoulu.

Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 599. Akateeminen väitöskirja.

Martens, Y. 2011. Creative Workplace: Instrumental and Symbolic Support for Creativity. Facilities 29 (1), 63-79.

Martin, E., Trigwell, K., Prosser, M. & Ramsden, P. 2003. Variation in the Experience of Leadership of Teaching in Higher Education. Studies in Higher Education 28 (3), 248-259.

Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp ky.

Miles MB & Huberman AM. 1994. Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. 2nd edition. Thousand Oaks. Sage.

Mumford, T. V., Campion, M. A. & Morgeson, F. P. 2007. The leadership skills strataplex: Leadership skill requirements across organizational levels. *The Leadership Quarterly* 18, 154-166.

Murto, H., Kaunisto-Laine, S. & Korhonen, V. 2007. Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön muodoista yhdessä yliopistoyhteisössä. Teoksessa Korhonen, V. (toim.) *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa?* Tampere: University Press, 81-113.

Mäki, K. 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in business and economics*. N:o 109. Akateeminen väitöskirja.

Mäki, K. & Saranpää, M. 2010. Paradokseja ja tulkintafoorumeita - johtamistointaa ammattikorkeakoulussa. Haaga-Helian kehittämisraportteja 1/2010. Vantaa: Multiprint.

Nikander, L. 2003. "Hyvää mieltä ja yhteistyötä" Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK & AKTK –julkaisuja 3/2003.

Nurmi, K. E. 1995. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Jyväskylä: Gummerus.

Näsi, E. 2001. Kehityskeskustelu työyhteisön johtamisen ja sisäisen viestinnän välineenä. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Pro Gradu –työ.

Offermann, L.R. & Scuderi, N. F. 2007. Sharing leadership: who, what, when and why. In B. Shamir, R. Pillai, M.C. Bigh & M. Uhl-Bien (Eds.) *Follower-centered perspectives on leadership. A tribute to the memory of James R. Meindl*. Greenwich: Information Age Publishing, 51-91.

Pace, R.W. & Faules, D.F. 1994. *Organizational communication*. 3. painos. Engelwood Cliffs. Prentice Hall.

Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa Parviainen, J. (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: University Press. 155-187.

Pearce, C.L., Manz, C.C. & Sims Jr., H.P. 2009. Where Do We Go From Here? Is Shared Leadership the Key to Team Success? *Organizational Dynamics* 38 (3), 234-238.

Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Moorman, R.H. & Fetter, R. 1990. Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*. 1(2), 107-142.

Poikela, E. 2005. Luottamusta luova kehityskeskustelu. Teoksessa Poikela, E.

(toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 31-53.

Puro, J-P. 2009. Viestinnän johtaminen ja johtamisviestintä. Teoksessa Kiuru, J. (toim.) Johdatus johtamiseen. Ajatuksia Johtamisen perusteet-opintojaksosta ja rakennusaineita tulevaan. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 2. Artikkelikokoelmat nro 3. Helsinki: Edita Prima Oy.

Onnismaa, J & Kiander, T. 2012. Johtamisen tilat: yksilöllistävää ja suhteissa olevaa johtamista. Teoksessa Mäki, K. & Palonen, T. (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Vantaa: Hansaprint Oy, 25–53.

Pekkola, E. 2011. Kollegiaalinen ja manageriaalinen johtaminen suomalaisissa yliopistoissa. Hallinnon Tutkimus 30 (1), 37-55.

Pirnes, U. 1989. Kehittyvä johtajuus. 2.painos. Keuruu: Otava.

Pearce, C.G. & Conger, J.A. 2003. Shared Leadership. Reframing the Hows and Whys of Leadership. California: Sage Publications inc.

Pohjanheimo, E. 2012. Johda ihmistä. Sosiaalipsykologiaa johtajille. Liettua: Talentum Media Oy.

Rajaneva, A-M. 2002. Suomalainen kehityskeskustelu johtamisvälineenä. Espoo: Helsingin Teknillinen Korkeakoulu. Licensiaatintyö.

Rouhiainen-Neunhäuser, M. 2009. Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen. Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 128. Akateeminen väitös kirja.

Rope, T. & Kettunen, S. 2012. Halujohtaminen. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koi-vunen, N. 2005. Jaetun johtajuuden särmät. Helsinki: Talentum.

Ropo, A. 2011. Johtajuuden ilmiö - johtajaominaisuuksista kokemuksellisiin konstruktioihin. Virtanen, T. et al. (toim.) Suomalainen hallinnon tutkimus: mistä, mitä, minne? Tampere: Tampere University Press, 191–217.

Rubin, H. J. & Rubin I. S. 1995. Qualitative interviewing: the art of hearing data. London: Sage Publications.

Ruohotie, P. 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskampus.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Business Edita.

Salo, P. 2002. Skolan som mikropolitisk organisation. En studie i det som skolan är. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Salminen, H. & Ylä-Anttila, P. 2010. Ammattikorkeakoulujen taloudellisen ja hallinnollisen aseman uudistaminen. Selvityshenkilöiden raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:23. Helsinki.

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Jyväskylän yliopistopaino. Akateeminen väitöskirja.

Schein, E.H. 2004. Yrityskulttuuri - selviytymisopas. Tietoa ja luuloja kulttuuri muutoksesta. Tampere: Suomen Laatu keskus Oy, Tammerpaino.

Schoen, L. T. & Teddlie, C. 2008. A new model of school culture. A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (2), 129-153.

Seeck, H. 2008. Johtamisopit Suomessa. Taylorismista innovaatioteorioihin. Helsinki: Gaudeamus.

Sergiovanni, T.J. 1991. The Principalship. A reflective practice perceptive. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.

Spillane, J.P. 2005. Distributed leadership. *The Educational Forum* 69, 143-150.

Spillane, J. P. , Halverson, R. & Diamond, J. P. 2004. Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36 (1), 3-34.

Suoranta, J. 1993. Metodologinen fundamentalismi ja sen viholliset. *Kasvatus* 24 (1), 38-46.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. Painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Trenholm, S. & Jensen, A. 1992. Interpersonal communication. 2.painos. Belmont: CA. Wadsworth.

Tse, H. M. & Dasborough, M. T. 2008. A Study of Exchange and Emotions in Team Member Relationships. *Group & Organization Management* 33 (29), 194-215.

Williams, A. 2009. Creativity Syntax: An Emerging Concept for Creativity in the Workspace. *Design Principles and Practices: An international journal* 3(5), 193-202.

Wink, H. 2007. Kehityskeskustelu dialogina ja diskursiivisina puhekäytäntöinä. Tapaustutkimus kehityskeskusteluista metsäteollisuuden organisaatiossa. Tampere: Acta Universitatis Tampereensis. Akateeminen väitöskirja.

Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätyötaitoihin. Studies in Humanities 7. Jyväskylän yliopisto.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (2003/352)

Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K., Töytäri, A., Ilves, V. & Farin, V. 2013. Kiviä ja keitaita – Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa. Helsinki: Haaga-Helian julkaisusarja. Tutkimuksia 1/2013.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Hygieia –sarja. Terveiden- ja sairaanhoitajan kirjasto. Tampere: Tammerpaino.

Vehviläinen-Julkunen, K. 1997. Hoitotieteellisen tutkimuksen etiikka. Teoksessa Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY, 26-34.

Vuori, J. 2011. Ammattikorkeakoulun lähiesimies muutosta johtamassa. Hallinnon tutkimus 3/2011, 191–206.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelun tueksi

Tutkimuksen laajana viitekehyksenä on jaettu johtajuus, jota tarkastellaan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Jaetulle johtamiselle on kolme tunnusta: se jakautuu organisaation jäsenten kesken, sisältyy sosiaalisiin prosesseihin ja edistää oppimista. Haastattelulla pyritään löytämään vastaus kysymykseen: **Miten jaettua johtajuutta voidaan koulutuksen sisällä edistää ja kehittää vuorovaikutuksella?**

Vuorovaikutusta tarkastellaan yhteiseksi tekemisen kautta. Yhteiseksi tekemisessä jaetaan tietoa, tietämättömyyttä, kokemusta, arvostusta ja luottamusta.



KUVA Haastattelun etenemisen vaiheet

1. Kysymys: Millaista vuorovaikutusta koulutuksessanne on ja miten sitä luodaan, tuetaan ja ylläpidetään? **Mitä vahvuuksia** on tällä hetkellä koulutuksenne vuorovaikutuksen luomisessa, tukemisessa ja ylläpitämisessä? Mitä hyvää on nykyisessä palautteen ohjaamisessa ja antamisessa? Millaisia hyvillä käytänteillä vaikutetaan ja sitoutetaan yhteisössä? Millaisilla hyvillä tavoilla tietoa hankitaan ja merkityksennetään?
2. Kysymys: Jos em. kysymyksessä esille nostetut asiat olisivat vielä nykyistä paremmin, niin miten ne silloin olisivat?
3. Kysymys: Mitä käytännön toimia tulevaisuudessa pitäisi tehdä, jotta em. tulevaisuus toteutuisi